



ÉVALUATION PAM

Évaluation de base du programme d'alimentation scolaire du PAM financé par le programme McGovern-Dole en République du Congo de 2021 à 2026

Rapport d'évaluation décentralisé de baseline du programme McGovern-Dole

DE/CGCO/2022/014 – Volume 1 (Rapport d'évaluation)

Bureau Pays de la République du Congo

Numéro d'accord : FFE-679-2021/006-00

Année de financement : Année fiscale 2021

Durée du projet : Septembre 2021 - Septembre 2026



World Food Programme

SAVING
LIVES
CHANGING
LIVES



Décembre 2023

Personnel clé de l'évaluation

PAM – Bureau de pays de la République du Congo

Gestionnaires de l'évaluation : Issa OUMAROUISSA and Mayibongwe MANYOBA

Redigé par

Dr. Ngozi AKWATAGHIBE, Chef de l'équipe d'évaluation
Dr Priscilla RAVONIMANANTSOA, Experte en nutrition
Pr Honoré MIMCHE, Expert en éducation
Dr Joseph Roger NDJONMBOG, Expert en alphabétisation
Bárbara AMARAL dos SANTOS, Expert en genre
Germain DZOYEM - Statisticien
Stone Chancel NZAHOU, Consultant national
Joseph MBOUNGOU-MBILA, Consultant national
Hubal PFUMTCHUM, Responsable Assurance qualité

Remerciements

L'équipe d'évaluation remercie le bureau national du Programme alimentaire mondial (PAM) au Congo pour son excellent soutien dans la réalisation de cette évaluation. Nous sommes particulièrement reconnaissants à Issa OUMAROUISSA et Mayibongwe MANYOBA, les gestionnaires de l'évaluation, pour leurs conseils avisés, leur supervision, leur orientation et l'assurance qualité apportée tout au long de cette évaluation. Nous sommes également reconnaissants à Bechir OUEDRAOGO, chargé d'évaluation, pour son soutien précieux. Nous aimerions également remercier Trixiebelle NICOLLE, Responsable des activités d'alimentation scolaire en République du Congo, pour ses précieux conseils et son soutien au cours de cette évaluation et pour avoir facilité le contact avec les principales parties prenantes du gouvernement et les partenaires de mise en œuvre. Nous remercions également Anne HAMILTON, Chargée d'évaluation, School Based Programs SB, pour nous avoir fourni des informations et des ressources cruciales durant cette évaluation.

Nous tenons également à remercier toutes les parties prenantes du bureau pays du PAM qui nous ont fourni des informations et un précieux soutien au cours de la phase de collecte des données.

Nous apprécions tout particulièrement le temps que Félicité MOUKENGUE et Samuel MAMBOUENI ont consacré aux discussions préliminaires avec nous, ainsi que leurs points de vue. L'équipe d'évaluation remercie également Paul BUTLER et Sosthène NGANGA de Catholic Relief Services (CRS), Aureole MAKOSSO de l'UNESCO et Alexis MOKO de l'UNICEF, pour leur soutien.

Clause de non-responsabilité

Les opinions exprimées dans ce rapport d'évaluation sont celles de l'équipe d'évaluation et ne reflètent pas nécessairement celles du Programme alimentaire mondial ou du Département de l'agriculture des États-Unis. La responsabilité des opinions exprimées dans ce rapport incombe exclusivement aux auteurs.

La publication de ce document n'implique pas l'approbation par le PAM ou l'USDA des opinions exprimées. La désignation employée et la présentation du matériel dans les cartes n'impliquent pas l'expression d'une opinion quelconque de la part du PAM ou de l'USDA concernant le statut légal ou constitutionnel d'un pays, d'un territoire ou d'une zone maritime, ou concernant la délimitation des frontières.

Contents

Contents	i
Glossaire	ii
Liste des figures	i
Liste des tableaux	i
1. Introduction	1
1.1 Caractéristiques de l'évaluation	1
1.2 Contexte.....	3
2. But de l'étude de référence, théorie du changement et questions de base.	7
2.1. But de l'étude de référence, activités, produits et résultats escomptés et théorie du changement	7
2.2. Critères et questions d'évaluation	9
2.3. Portée de l'évaluation	10
3. Méthodologie d'évaluation, limitations et considérations éthiques	11
3.1. Approche méthodologique	11
3.2. Collecte de données.....	14
3.3. Analyse des données	15
3.4. CONSIDERATIONS ETHIQUE	16
3.5. Limitations	17
3.6. Assurance qualité.....	17
4. Résultats de l'évaluation	19
4.1 Valeurs de référence, pertinence et objectifs des indicateurs du Plan de suivi des performances.....	19
4.2. Alignement de la théorie du programme avec le cadre des résultats	47
4.3. Le système de suivi et d'évaluation	48
4.4. La mesure dans laquelle l'environnement favorise l'apprentissage et le développement de l'enfant	53
4.5. Capacité et organisation des agriculteurs, des coopératives agricoles de femmes, des commerçants et des autres fournisseurs	68
4.6. Capacité du gouvernement et des communautés scolaires à mettre en œuvre et à gérer un programme d'alimentation scolaire national	72
5. CONCLUSIONS ET APPRENTISSAGES	77
5.1. Conclusions générales	77
5.2. Apprentissages	78

Glossaire

Autochtone désigne les populations indigènes.

Groupe de comparaison désigne les écoles échantillonnées et les enfants d'âge scolaire qui ne bénéficieront pas du projet MGD pour l'exercice 2021.

Classe multigrade : c'est une classe qui combine deux, voire les trois sections dans une même *salle de classe* pour des apprentissages qui doivent être réalisés suivant le niveau de l'apprenant et les objectifs attendus de la réalisation des apprentissages quel que soit leur nombre dans la classe.

Indicateurs personnalisés désignent les indicateurs de performance supplémentaires spécifiques au projet qui ne sont pas inclus dans la liste des indicateurs standard du SAF.

Écoles vertes ou écoles modèles : Le PAM fournira des intrants pour les jardins scolaires à 100 écoles modèles ou écoles vertes. Le PAM créera et soutiendra des jardins scolaires sélectionnés qui serviront de plateformes d'apprentissage pour l'éducation nutritionnelle et environnementale des enfants de l'école primaire afin d'accroître l'engagement des parents et des élèves dans les activités de jardinage.

Mode mi-temps : Un système dans lequel un groupe d'élèves vient à l'école le matin de 7h30 à 12h30 et un autre groupe l'après-midi, de 13h00 à 17h00.

Indicateurs d'impact : Les indicateurs qui mesurent les effets à long terme produits par les activités ou l'ensemble des activités d'un projet.

Indicateurs d'intrants : Les indicateurs qui mesurent ou quantifient les ressources financières, humaines et matérielles utilisées pour mettre en œuvre les activités ou les interventions d'un projet.

Groupe d'intervention ou de traitement désigne des écoles échantillonnées et des enfants d'âge scolaire qui bénéficieront du projet MGD FY21.

Indicateurs de résultats désignent les indicateurs qui mesurent ou quantifient les produits, les biens ou les services qui résultent directement de la mise en œuvre des activités du projet.

Indicateurs standard désignent un ensemble commun d'indicateurs requis (obligatoires) identifiés par le Service des relations agricoles avec l'étranger (FAS) du ministère de l'agriculture des États-Unis (USDA) qui doivent être utilisés par tous les bénéficiaires, s'ils s'appliquent au projet. Un indicateur standard est applicable à un projet s'il porte sur un résultat du cadre de résultats du projet et si les activités planifiées visent ce résultat.

Méthodes d'enseignement : Ensemble de principes, règles et procédures permettant aux maîtres d'inculquer une matière particulière ou une formation plus générale.

Mondiale : Elle utilise la recherche comme partie intégrante de l'apprentissage des élèves dans la vie réelle. L'enquête est le moyen d'étude qui permet aux apprenants de poser des questions, de découvrir comment trouver des réponses et d'appliquer leurs compétences et leurs connaissances au monde qui les entoure.

Syllabique : Elle permet aux enfants de reconnaître et d'utiliser correctement les phonèmes représentant chaque lettre de l'alphabet et de créer des combinaisons avec eux selon les règles de la langue étudiée.

Liste des figures

Figure 1: Nouvelles activités intégrées dans le projet pour l'exercice 21	6
Figure 2 : Activités du projet de l'exercice 2017	6
Figure 3: Carte de la République du Congo montrant les zones cibles du projet	8
Figure 4: Pourcentage d'élèves ayant des compétences de base en lecture, par groupe**	21
Figure 5 : Pourcentage d'élèves ayant des compétences de base en lecture, par genre et par groupe.....	22
Figure 6 : Taux de participation par genre selon le groupe	25
Figure 7: Proportion d'écoles disposant de classes à plusieurs niveaux, par département	54
Figure 8: Pourcentage d'écoles ayant l'électricité par département et par groupe	56
Figure 9 : Pourcentage d'écoles disposant d'un point d'eau potable fonctionnel.....	56
Figure 10 : Pourcentage d'écoles disposant de latrines fonctionnelles	57
Figure 11 : Pourcentage d'écoles disposant de toilettes adaptées au genre.....	57
Figure 12: Système de fonctionnement des écoles par groupe.....	58
Figure 13 : Ressources éducatives disponibles dans les salles de classe	58
Figure 14 : Méthodes d'enseignement	61
Figure 15 : Les cuisiniers de l'échantillon qui avaient bénéficié d'une formation sur de nouvelles techniques / outils	73

Liste des tableaux

Table 1: Zones d'intervention du programme	2
Table 2 : Groupe d'intervention - échantillons planifiés et réalisés par genre	13
Tableau 3: Groupe de comparaison –sondages planifiés et réalisés par genre.....	13
Tableau 4 : Tests EGRA et description du contenu	21
Tableau 5 : Résultats des tâches de lecture par département et par groupe	22
Tableau 6 : Suggestions d'ajustements des objectifs - Indicateur standard 1.....	23
Tableau 7 : Taux de fréquentation des classes/écoles soutenues par l'USDA par département selon le groupe.....	24
Tableau 8: Suggestion d'ajustements de cible – indicateur standard 3	25
Tableau 9 : Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques qui démontrent l'utilisation de techniques ou d'outils nouveaux et de qualité (autodéclarés) à la suite de l'assistance fournie par USDA, par sexe et par groupe.	26
Table 10: Ajustement suggéré des objectifs - indicateur standard 4	26

Table 11: Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques formés ou certifiés à la suite de l'assistance fournie par USDA **	27
Tableau 12 : Nombre d'administrateurs et de responsables scolaires formés ou certifiés grâce à l'aide de l'USDA, par sexe et par groupe.	27
Tableau 13 : Nombre d'établissements d'enseignement réhabilités/construits grâce à l'aide de l'USDA, par type et par groupe.....	28
Tableau 14 : Nombre de structures de gouvernance scolaire soutenues grâce à l'aide de l'USDA, par type et par groupe.....	29
Table 15: Nombre de repas scolaires quotidiens (déjeuner) fournis aux enfants d'âge scolaire du groupe de traitement par département.....	30
Tableau 16 : Nombre d'enfants d'âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens dans le groupe d'intervention, par genre.....	30
Table 17 : Nombre de personnes ayant déclaré avoir utilisé de nouvelles pratiques de préparation et de stockage des aliments sains grâce à l'aide de l'USDA.	32
Tableau 18 : Nombre de personnes formées à la préparation et au stockage sûrs des aliments grâce à l'aide de l'USDA	32
Tableau 19 : Nombre de personnes formées à de nouvelles pratiques en matière de santé et de nutrition infantiles grâce à l'aide de l'USDA.	33
Tableau 20 : Indicateur standard 27 - Nombre d'écoles utilisant une source d'eau améliorée par département et par groupe	33
Tableau 21 : Nombre d'écoles utilisant une source d'eau améliorée par département et selon le groupe.....	34
Tableau 22 : Nombre d'élèves recevant des vermifuges par département en fonction du groupe et du sexe	34
Tableau 23 : Examen des indicateurs	35
Tableau 24 : Nombre de jardins scolaires créés et entretenus	37
Tableau 25 : Ajustement suggéré des objectifs – Indicateur personnalisé 3	37
Table 26: Nombre d'élèves participant aux compétitions de lecture promues grâce à l'aide du Département de l'Agriculture des États-Unis.....	39
Tableau 27 : Nombre de comités WASH créés dans les écoles par département, selon le groupe.	39
Tableau 28 : Nombre d'élèves (filles) formées sur les bonnes pratiques d'hygiène menstruelle, par département selon le groupe.	39
Tableau 29: Ajustement suggérée des objectifs - indicateur personnalisé 8	40
Tableau 30 : Nombre de parents formés dans le cadre des Comités de passation des marchés scolaires par département.	41
Tableau 31: Les élèves bénéficiant des nouveaux systèmes d'approvisionnement en eau récemment construits.	41

Tableau 32: Nombre de clubs axés sur la nutrition créés par les membres du Comité de l'Assemblée générale de l'école par département selon le groupe	42
Tableau 33: Indicateur personnalisé 24 - Nombre d'outils éducatifs axés sur la nutrition distribuée	42
Tableau 34 : Indicateurs personnalisés pour une évaluation critique	43
Tableau 35 : Nombre d'enfants en âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, goûter, déjeuner) avec l'aide de l'USDA	54
Tableau 36 : Niveau de qualification des enseignants dans l'échantillon	59
Tableau 37 : Niveaux d'ancienneté des enseignants	60
Tableau 38 : Méthodes de soutien rapportées par les enseignants.....	61
Tableau 39 : Tests EGMA et description du contenu	62
Tableau 40 : Niveaux de compétence en mathématiques des élèves par tâche, département et groupe	62
Tableau 41 : Possession de manuels scolaires par département et par groupe	63
Tableau 42 : Nombre de filles formées aux bonnes pratiques d'hygiène menstruelle	64

Résumé exécutif

Introduction

1. Le bureau pays du Programme alimentaire mondial (PAM) au Congo a reçu 25 millions de dollars du Service des relations agricoles avec l'étranger (FAS) du ministère américain de l'agriculture (USDA) pour financer un programme d'alimentation scolaire McGovern-Dole en République du Congo de 2021 à 2026. Il s'agit du deuxième cycle de financement du projet. Le projet McGovern-Dole vise à améliorer la santé et les pratiques alimentaires des élèves, à réduire la faim à court terme des élèves grâce à la fourniture de repas scolaires, à augmenter le niveau d'alphabétisation des élèves et à renforcer les capacités administratives du gouvernement et des écoles à mettre en œuvre et à gérer un programme d'alimentation scolaire holistique et sensible à la nutrition. En raison notamment de retards dans la passation des marchés avec le cabinet d'évaluation, les activités débiteront en octobre 2023.
2. Overseas Advising Group a été chargé de réaliser l'évaluation de base du programme d'alimentation scolaire au Congo, financé par le Programme alimentaire mondial (PAM) dans le cadre du programme McGovern-Dole.

Evaluation purpose and objectives

3. Cette étude de référence vise à établir une analyse de la situation avant le début du programme McGovern-Dole et à tirer des enseignements sur l'approche la plus efficace pour suivre ses indicateurs dans le cadre d'un plan de suivi des performances. Les approches fondées sur le genre et les droits de l'homme ont été intégrées tout au long de l'étude afin de refléter les conditions et le statut actuels des filles, des femmes, des populations autochtones (indigènes) et d'autres groupes vulnérables.
4. Les objectifs spécifiques de l'évaluation comprennent le renforcement de la responsabilité et de l'apprentissage, ainsi que l'information de la prise de décision opérationnelle et stratégique du PAM.

Contexte

5. La population de la République du Congo est d'environ 5,9 millions d'habitants, avec une population autochtone estimée entre 1,4 % et 10 %¹. Plus de la moitié des revenus du gouvernement et 80 % des recettes d'exportation proviennent du pétrole, qui est le principal contributeur au produit intérieur brut du pays. La République du Congo occupe la 153^e place sur 191 pays dans l'indice de développement humain 2021 et l'indice de développement du genre 2021 est de 0,934.2 Les enfants autochtones, en particulier les adolescents et les filles, se heurtent à des obstacles importants en matière d'éducation, environ 65 % d'entre eux n'étant pas scolarisés. 3 Le nombre total d'inscriptions préscolaires au Congo est passé de 27 639 en 2005 à 66 556 en 2018, mais le pays est confronté à de nombreux problèmes liés à la qualité de l'apprentissage.4 Environ 33% des ménages au Congo sont actuellement en insécurité alimentaire contre 14% en 2014 ; 40% de malnutrition d'ici 2020.5 Les garçons sont plus touchés (6,4%) que les filles (4,1%). 6 Le

¹ Banque mondiale, 2020.

² L'ISDH est le rapport entre l'indice de développement humain (IDH) féminin et l'IDH masculin. Par conséquent, une valeur de 1 000 signifie une parité parfaite entre les sexes.

³ IWGA. The Indigenous World 2022: Republic of the Congo. Disponible à : <https://www.iwgia.org/en/republic-of-congo/4641-iw-2022-republic-of-the-congo.html>

⁴ UNICEF. Contexte en République du Congo. 2020. <https://www.unicef.org/congo/media/2086/file/Facts%20sheet%20en%20fran%C3%A7ais.pdf>

⁵ Rapport de suivi des ODD de 2020

⁶ Global Acute Malnutrition (GAM) National nutrition survey using the SMART methodology- December 2022 [Enquête nationale sur la malnutrition aiguë globale (MAG) en utilisant la méthodologie SMART - décembre 2022]

gouvernement a pris des mesures pour résoudre ces problèmes, notamment en élaborant un plan de développement national (2022-2026) pour une économie diversifiée et résiliente, et en établissant une politique nationale d'alimentation scolaire en 2016. Le programme d'alimentation scolaire du PAM contribuera à la réalisation de l'objectif de développement durable n° 2 : éliminer la faim, et de l'ODD n° 17 : créer un mouvement mondial en faveur de la santé, de l'éducation, de l'égalité des sexes et de l'action pour le climat.

Principales caractéristiques de l'objet de l'évaluation

6. Les deux objectifs stratégiques (OS) du projet de l'exercice 21 contribueront aux objectifs de la politique nationale d'alimentation scolaire : 1) l'amélioration de l'alphabétisation chez les enfants d'âge scolaire (SO1); et 2) l'amélioration de la santé et des pratiques alimentaires. L'USDA cherche également à améliorer l'efficacité de l'aide alimentaire par le biais de l'approvisionnement local et régional (LRP SO1). Le projet bénéficiera à 65 000 enfants d'âge scolaire dans 354 écoles primaires rurales de la Bouenza, de la Cuvette, de la Lekoumou, de la Likouala, des Plateaux, du Pool et de la Sangha.

Principaux utilisateurs/public cible

7. Cette évaluation est destinée au bureau de pays du PAM et à ses partenaires décisionnels, notamment le Bureau de l'évaluation (OEV), le siège du PAM, le Conseil d'administration du PAM, l'USDA, les ministères de l'éducation, de l'agriculture, de la santé et de la population, des affaires sociales, la Direction de l'alimentation scolaire, les principaux partenaires [UNICEF, UNESCO et Catholic Relief Services (CRS)] et d'autres parties prenantes.

Méthodologie

8. L'évaluation repose sur un modèle de panel longitudinal quasi-expérimental, qui permettra de suivre une cohorte d'écoles et d'élèves participant au programme pendant toute sa durée (2023-2026). Cette conception a été développée pour simuler une approche « avant et après » et une comparaison avec/sans. Cette base de référence a créé la composante « avant », qui consiste en une étude exploratoire transversale utilisant des méthodes mixtes, ainsi qu'en une comparaison entre les zones d'intervention et les zones de non-intervention.
9. Des données quantitatives ont été collectées auprès de 1 394 enfants, dont 48 étaient autochtones (originaires de la région). Les enfants provenaient de 85 écoles et représentaient 82 % du nombre total d'élèves dans ces écoles. Les données quantitatives ont été recueillies auprès de 157 enseignants, 72 associations de parents d'élèves et 30 cuisiniers. Les données qualitatives ont été recueillies par le biais d'examen de dossier, de 42 entretiens avec des informateurs clés du gouvernement et de 28 discussions de groupe avec les élèves (filles et garçons), les parents/soignants, les agriculteurs, les commerçants, les membres des comités de gestion scolaire et les enseignants.
10. En raison des contraintes logistiques et temporelles dues à de fortes pluies, le département de la Cuvette a été exclu de l'enquête.

Résultats de l'évaluation

11. Valeurs de référence, pertinence et objectifs des indicateurs du plan de suivi des performances
1. **La plupart des indicateurs du plan de suivi des performances sont SMART.** Ils sont compréhensibles, faciles à calculer, limités dans le temps et appropriés pour mesurer les résultats du programme. Toutefois, certains ne correspondent pas à l'activité envisagée et d'autres sont redondants.
2. **Le programme McGovern-Dole pour l'exercice 21** dispose d'indicateurs sensibles au genre pour évaluer l'impact du projet. Cependant, il manque d'importants indicateurs axés sur l'équité qui prennent en compte les diverses populations cibles, en particulier les populations autochtones.
3. Le nombre d'indicateurs de **l'exercice 21 (27 standards, 6 PLR et 26 personnalisés)** devrait être revu à la baisse compte tenu de la charge de travail générée par le suivi d'un nombre moins élevé d'indicateurs pour **l'exercice 2017**.

4. **Le plan de suivi des performances** fait état d'un taux de référence de 50 % pour les filles et les garçons qui, à la fin de deux années d'enseignement primaire, sont capables de lire et **de comprendre le sens d'un texte du niveau de l'année scolaire** ; cependant **l'échantillon d'enquête affiche des compétences moindres en lecture**. Les valeurs de référence en matière d'alphabétisation dans les écoles participant au projet étaient de 26,7 % pour les filles et de 21,9 % pour les garçons, les filles obtenant des résultats nettement supérieurs à ceux des garçons ($p=0,05$) par rapport aux écoles de comparaison (26,1 % pour les filles et 28,3 % pour les garçons).

Alignement de la théorie du programme sur le cadre de résultats

12. En raison du démarrage tardif du projet pour l'exercice 21, certains objectifs seront difficiles à atteindre et d'autres devront être ajustés, en raison des valeurs de référence issues de l'enquête.
13. Bien que le programme pour l'exercice 2021 ne dispose pas encore d'une théorie du changement (TdC) illustrée, il est aligné sur la TdC globale du PAM pour les programmes d'alimentation scolaire et la logique du programme est clairement articulée dans le cadre de résultats. Le cadre de résultats utilise des principes fondés sur des données probantes dans sa conception, et les hypothèses clés qui sous-tendent la TdC sont clairement exposées. La logique des TdC illustrée dans le cadre de résultats est structurellement solide et plausible, avec des liens qui présentent la manière dont le programme obtiendra ses résultats. Cette plausibilité est étayée par des preuves provenant issues des entretiens d'information clés et par le niveau d'intégration de ce programme avec d'autres secteurs.
14. Le cadre de résultats adopte une approche sensible au genre, ciblant les garçons et les filles, les enfants vulnérables et les agricultrices. **Toutefois, les populations rurales et autochtones ne sont pas spécifiées.**

Le système de suivi et d'évaluation

15. Plusieurs facteurs ont été identifiés comme fondamentaux pour la réussite du système de suivi et d'évaluation du programme, notamment l'existence d'un tableau de bord de suivi du programme, l'engagement du personnel gouvernemental responsable de la collecte d'informations, comme les inspections de l'éducation, la Direction nationale de l'alimentation scolaire (DAS), les comités de gestion des écoles qui suivent les activités au niveau micro, et le renforcement des capacités de tous les acteurs concernés.
16. Les facteurs qui entravent l'efficacité du système de suivi et d'évaluation sont notamment la capacité insuffisante des parties prenantes (directeurs d'école, fonctionnaires de la DAS) à comprendre et à jouer leur rôle dans la mise en œuvre du programme, la charge de travail créée par le nombre d'indicateurs à suivre, le manque de communication et d'échange d'informations entre les différentes parties prenantes, qui doivent rendre compte de leurs conclusions au PAM, et l'absence de retour d'information de la part du PAM vers les inspecteurs.

La mesure dans laquelle l'environnement est propice à l'apprentissage et au développement de l'enfant

17. Trois catégories de facteurs ont été identifiées comme influençant l'apprentissage des élèves : les facteurs liés à l'environnement scolaire, à l'enseignant et à l'élève.
18. Les facteurs liés à l'environnement scolaire comprennent la disponibilité de l'alimentation scolaire qui, lorsqu'elle n'est pas acquise, affecte le plus la fréquentation scolaire des enfants autochtones ; la médiocrité des infrastructures et des équipements scolaires et le manque d'eau potable dans les écoles. La plupart des écoles de l'échantillon n'avaient pas de point d'eau potable fonctionnel (11,8 % et 8,6 % dans les groupes d'intervention et de comparaison respectivement). 53% des écoles étudiées avaient des latrines fonctionnelles et seulement 60% avaient des latrines séparées pour les filles et les garçons.
19. Les mauvaises conditions de l'environnement scolaire et des salles de classe ont également posé de nombreux défis. Près de 70 % des écoles interrogées avaient des classes à plusieurs niveaux, avec une moyenne de 55 et 53 élèves par classe dans les groupes d'intervention et de comparaison, respectivement, soit plus que les 40 élèves par classe prévus par la loi. En outre, près

de 80 % des écoles interrogées fonctionnaient à mi-temps, c'est-à-dire qu'un groupe d'élèves se rendait à l'école de 7h30 à 12h30 et un autre groupe de 13h à 17h.

20. En ce qui concerne les enseignants, les entretiens avec les informateurs clés ont révélé que la faible disponibilité d'enseignants qualifiés rémunérés par le gouvernement était l'un des principaux défis auxquels étaient confrontées les écoles. L'enquête a montré que seuls 10,8 % (3,2 % de femmes et 7,6 % d'hommes) des enseignants étaient titulaires d'un diplôme universitaire et que seuls 54 % des enseignants avaient suivi une formation initiale avant de commencer à exercer.
21. En ce qui concerne les élèves, l'enquête de référence a révélé que le taux de fréquentation scolaire global était élevé (plus de 80 %), sans différence significative selon le groupe ou le sexe. Toutefois, le taux de fréquentation scolaire des élèves autochtones était nettement inférieur à la valeur globale (69 %). La faible participation des parents au processus d'apprentissage des enfants, due à l'analphabétisme et au manque de manuels scolaires, limite leur soutien à l'apprentissage, en particulier à la maison.

La capacité et l'organisation des agriculteurs, des coopératives agricoles de femmes, des commerçants et des autres fournisseurs

22. Le Programme alimentaire mondial (PAM) a mis en place une vingtaine de groupements d'agriculteurs dont les capacités administratives et financières ont été renforcées. Cependant, les discussions avec les agriculteurs et les commerçants ont révélé un certain nombre de difficultés qui pourraient à terme les décourager. Par exemple, les femmes ont convenu que les prix des produits devaient être connus à l'avance et suffisamment raisonnables pour les motiver et les retenir. Comme l'ont indiqué certains participants, les mécanismes de collaboration informels placent les fournisseurs dans une situation vulnérable. Néanmoins, les plans de McGovern-Dole FY21 visant à renforcer l'autonomisation des femmes s'appuient sur des expériences antérieures réussies avec des activités similaires telles que le projet pilote du PAM mis en œuvre en 2016 qui a soutenu les petits producteurs de manioc.⁷

La capacité du gouvernement et des communautés scolaires à gérer et à mettre en œuvre un programme national d'alimentation scolaire sensible à la nutrition complet et holistique.

23. Les cadres juridiques et politiques du gouvernement offrent un environnement institutionnel favorable à l'agriculture, au système alimentaire, aux achats, à l'éducation nutritionnelle et aux questions transversales. Le gouvernement a amélioré ses capacités, en particulier au niveau national, pour soutenir la mise en œuvre d'un programme national d'alimentation scolaire sensible à la nutrition et d'un système de suivi et d'évaluation permettant une analyse fondée sur des données probantes à des fins d'apprentissage et de responsabilisation. Cependant, on note une faible volonté politique et un faible engagement financier du gouvernement à l'égard du programme. Néanmoins, il existe une base de renforcement structuré des capacités par les parties prenantes gouvernementales du PAM à différents niveaux, mais des lacunes en matière de formation sont perçues au niveau infranational.

Conclusions

24. Cette évaluation de référence du programme d'alimentation scolaire du McGovern-Dole pour l'exercice 2021 a permis de faire une analyse de la situation et de définir des valeurs de référence pour les indicateurs de suivi des performances du projet. Dans l'ensemble, nombre de ces indicateurs sont appropriés, mais des ajustements sont possibles. Le niveau élevé de fréquentation scolaire et les faibles taux d'alphabétisation démontrés par l'échantillon révèlent une portée potentielle et soulignent la pertinence et le positionnement critique des interventions du programme McGovern-Dole pour l'exercice 21 en matière d'alphabétisation. L'environnement d'apprentissage est difficile pour les élèves, mais beaucoup de ces problèmes échappent au contrôle du PAM. Néanmoins, il a été prouvé que l'alimentation scolaire encourage la scolarisation et le maintien à l'école des filles et des garçons, en particulier des enfants autochtones.

Apprentissages

25. Dans l'ensemble, il est nécessaire de réduire le nombre d'indicateurs afin de développer un système de suivi et d'évaluation efficace pour le programme.

⁷ https://international-partnerships.ec.europa.eu/news-and-events/stories/renforcer-la-filiere-du-manioc-au-congo-pour-plus-de-securite-alimentaire_en

26. On constate un engagement des parties prenantes du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 à renforcer les capacités des agricultrices et à promouvoir l'autonomisation des femmes locales. Les indicateurs 11 et 12 liés aux achats régionaux et locaux contribuent à l'autonomie financière des femmes et les positionnent en tant que participantes actives dans l'amélioration de la fourniture de repas scolaires et, par conséquent, de l'éducation des enfants, démontrant ainsi un potentiel transformateur d'impact positif sur la communauté locale.
27. Il est important de noter que le projet McGovern-Dole ne joue qu'un rôle contributif dans les résultats d'apprentissage, compte tenu des évaluations intermédiaires et finales.

1. Introduction

28. Le Bureau pays du Programme Alimentaire Mondial (PAM) en République du Congo a reçu 25 millions de dollars américains du Service agricole étranger (FAS) du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA) pour financer un programme de cantines scolaires McGovern-Dole de 2021 à 2026. Il s'agit de la deuxième tranche de financement pour ce projet. Le projet McGovern-Dole vise à améliorer la santé et les pratiques alimentaires des élèves grâce à des améliorations des infrastructures, à réduire la faim à court terme des élèves grâce à la fourniture de repas scolaires, à augmenter le niveau d'alphabétisation des élèves et à renforcer les capacités administratives des écoles. Le programme contribuera également au renforcement de la capacité du gouvernement et des communautés scolaires à gérer et à mettre en œuvre un Programme national d'alimentation scolaire (NSFP) sensible à la nutrition et holistique. Conformément au Plan stratégique national (2019-2024), le programme de cantines scolaires McGovern-Dole du PAM contribue aux objectifs du Programme national d'alimentation scolaire, grâce à deux objectifs stratégiques : l'amélioration de l'alphabétisation chez les enfants d'âge scolaire et l'amélioration des pratiques alimentaires et de santé.
29. Overseas Advising Group a été mandaté pour réaliser l'évaluation de référence du Programme Alimentaire scolaire financé par le Fonds McGovern-Dole du PAM en République du Congo. L'évaluation de référence vise à fournir des repères pour le programme pour la période de 2021 à 2026. Cependant, les activités ne débuteront qu'en octobre 2023 en raison de plusieurs raisons, notamment des retards liés aux processus de passation de marchés et d'approvisionnement de la société d'évaluation. Il est à noter que la durée de mise en œuvre des activités du projet est réduite en raison de ces retards.
30. L'évaluation a commencé en janvier 2023 par une réunion d'orientation virtuelle de trois jours impliquant l'équipe d'évaluation, les responsables d'évaluation et d'autres parties prenantes du PAM, notamment le responsable de l'activité de cantines scolaires de la République du Congo et l'agent d'évaluation des programmes scolaires du siège du PAM. Dans l'évolution du plan d'évaluation réalisable dans le contexte, tel qu'il est reflété dans le rapport de démarrage approuvé, à la collecte de données sur le terrain et à l'élaboration de ce rapport d'évaluation, nous avons maintenu une certaine flexibilité et avons reçu des commentaires du PAM qui nous ont permis d'améliorer notre méthodologie, notre approche et l'interprétation des résultats. Au stade de démarrage, l'équipe d'évaluation a également examiné les programmes et autres documents (détaillés à l'annexe 20) partagés par le PAM dans la bibliothèque virtuelle et a eu des discussions préliminaires avec la direction de la cantine scolaire, le PAM, l'UNICEF, l'UNESCO et Catholic Relief Services (CRS).
31. La collecte de données s'est déroulée du 17 mai au 5 juin 2023. Des données quantitatives et qualitatives primaires ont été collectées, analysées et triangulées avec des données provenant d'autres sources. Les résultats préliminaires ont été présentés et discutés avec le Groupe de référence de l'évaluation le 13 juin 2023. Le calendrier de l'évaluation est détaillé à l'Annexe 7.

1.1 CARACTERISTIQUES DE L'ÉVALUATION

32. Cette évaluation de référence est la première d'une évaluation prévue en trois phases : 1) une étude de base en 2023 (janvier à août) ; 2) une évaluation à mi-parcours en 2024 (octobre-janvier) ; et 3) une évaluation finale en 2026 (octobre-janvier)⁸. Fondamentalement, cette évaluation de référence est axée sur l'utilité en fournissant les indicateurs de référence, tandis que les évaluations à mi-parcours et finales se concentreront sur la responsabilité et l'apprentissage. L'étude de base a établi une analyse de la situation avant le début du programme et a développé des conclusions clés et des leçons apprises pour identifier l'approche la plus efficace pour surveiller le programme sur la base des indicateurs du Plan de suivi des performances (PSP). Une approche fondée sur le genre

⁸ L'évaluation finale doit être achevée au moins 9 mois avant la fin du projet, il ne peut donc y avoir de retard dans ce calendrier.

et les droits de l'homme a été intégrée tout au long de l'étude afin de garantir que l'étude de base reflète la situation spécifique et actuelle des filles, des femmes, des populations autochtones et d'autres groupes vulnérables.

33. L'équipe d'évaluation a abordé les questions de l'étude de référence en utilisant une approche mixte comprenant des enquêtes scolaires auprès des élèves, des directeurs d'école, des cuisiniers scolaires et des associations de parents d'élèves (APE) ; des entretiens avec des informateurs clés et des discussions de groupe avec des parents et des groupes de la communauté locale. La méthodologie a permis une analyse dans le temps, en particulier en tenant compte des différences de résultats entre les écoles bénéficiaires et les écoles témoins au fur et à mesure de la mise en œuvre des activités du programme. Le genre, l'âge, l'origine ethnique et d'autres composantes sociales ont été observés dans les questions de l'étude de référence, lors de la collecte de données désagrégées et dans l'analyse.
34. L'évaluation a porté sur les domaines d'intérêt du projet - les zones rurales de sept (7) départements du Congo, à savoir Bouenza, Cuvette, Lekoumou, Likouala, Plateaux, Sangha et Pool. Le programme touchera 65 000 élèves - filles et garçons - dans 354 écoles primaires réparties sur trente-huit (38) districts. Les 354 écoles primaires faisaient partie du cycle 2017-2021 du projet McGovern-Dole (exercice 2017) visant 85 000 étudiants⁹. Le ciblage prend également en compte les écoles ORA (Observer, Réfléchir et Agir) qui ont été créées pour améliorer la scolarisation des enfants autochtones. Le tableau 1 présente les détails des zones d'intervention du projet.

Table 1: Zones d'intervention du programme

Zones cibles pour l'exercice 2021	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
Likouala	16	4350
Sangha	22	3299
Cuvette	23	2186
Plateaux	52	6655
Pool	107	21085
Lekoumou	74	11079
Bouenza	60	16344
	354	64 998 (Approx 65000) *

* Le programme touchera 65 000 élèves de 354 écoles primaires, répartis équitablement entre garçons et filles.

35. L'étude de référence s'est principalement concentrée sur les objectifs spécifiques du programme (mis en évidence dans les sections suivantes) liés à l'apprentissage et au développement de l'enfant ; à la réduction de la faim à court terme ; à l'augmentation de l'utilisation de pratiques sanitaires et alimentaires ; au renforcement des capacités des gouvernements et des communautés scolaires ; et au soutien aux groupes d'agriculteurs.
36. La collecte de données pour cette étude de référence a été réalisée par les équipes de l'Institut National de la Statistique (INS) et du PASEC, ainsi que par l'équipe qualitative de l'OAG composée de Corine MINE PONDJA, Alice Noël TCHOUMKEU PENDEME et Urbain Serge KENNE.
37. Cette étude de référence a défini des valeurs pour les indicateurs que le PAM utilisera pour rendre compte des résultats obtenus et des ressources utilisées dans le cycle du programme FY21 (2021-2026). Les utilisateurs attendus de cette évaluation sont le Bureau Pays du PAM et ses partenaires décisionnaires, le Bureau d'évaluation (OEV), le siège du PAM à Rome, le Conseil exécutif du PAM, le ministère de l'Agriculture, de la Santé et de la Population, ainsi que des Affaires sociales ; la Direction de l'Alimentation Scolaire ; des partenaires clés tels que l'UNICEF, l'UNESCO, Catholic Relief Services (CRS) ; et d'autres parties prenantes. Le gouvernement, les parties prenantes non gouvernementales et les parties prenantes des Nations Unies (ONU) utiliseront les résultats de l'étude pour s'assurer que les programmes du PAM sont efficaces et harmonisés avec les stratégies et les efforts des autres partenaires dans le cadre du programme et des efforts concertés de l'ONU.

⁹ 114 051 écoliers sont ciblés tout au long du projet (en tenant compte de la rotation entre les années scolaires).

1.2 CONTEXTE

38. La République du Congo a été dirigée par le président Denis Sassou Nguesso de 1979 à 1992. Depuis 1997, il dirige à nouveau le pays, remportant toutes les élections depuis 2002 et plus récemment en mars 2021. Le gouvernement du Premier ministre Anatole Collinet Makosso, composé de 37 membres, accorde la priorité à une gouvernance sociale et solidaire, ainsi qu'à une gestion institutionnelle, économique et financière.
39. La République du Congo compte d'environ 5 millions d'habitants, dont la majorité (86 pour cent) réside à Brazzaville et Pointe-Noire. De plus, 56 pour cent des habitants du pays ont moins de 20 ans¹⁰. La nation dispose de ressources minérales abondantes, y compris du pétrole. Plus de la moitié des revenus du gouvernement et plus de 80% des recettes d'exportation proviennent du pétrole, ce qui en fait le plus grand contributeur au produit intérieur brut (PIB) du pays. D'après la Banque mondiale, l'économie de ce pays à revenu intermédiaire a diminué de 7% en 2020 pendant la pandémie de COVID-19. Cependant, le PIB a augmenté de 3,2% en 2022, contre 1,5% en 2021, grâce à de bonnes performances à la fois dans les secteurs pétrolier et non pétrolier, qui ont augmenté respectivement de 45,3% et de 3,4%¹¹.
40. Le Congo est un pays déficitaire en matière d'alimentation, sa production locale ne couvre que 30% des besoins alimentaires nationaux, avec seulement 31% des terres arables cultivées¹². Bien que 35% de la population travaille dans le domaine de l'agriculture, moins de 5% du PIB annuel provient de ce secteur¹³. Les enquêtes nationales sur la nutrition et la sécurité alimentaire de 2021¹⁴ ont souligné la situation nutritionnelle précaire au Congo et ont indiqué que la malnutrition aiguë mondiale (MAM), la maigreur et la malnutrition chronique affectent respectivement 5,2 %, 13 % et 20 % des enfants de moins de 5 ans. En ce qui concerne la MAM, les garçons étaient plus touchés (6,4 %) que les filles (4,1 %) ; et également en ce qui concerne la malnutrition chronique (21 % contre 18 % pour les filles). Dans les départements, les taux de malnutrition chronique variaient de 12,4 % à Brazzaville à 46,1 % à Lékoumou. De plus, en termes de maigreur, Lékoumou était le plus touché avec une prévalence de 24 %¹⁵. Ces résultats sont en accord avec les conclusions des enquêtes nutritionnelles précédentes (MICS 2014-2015)¹⁶. Les deux enquêtes ont également révélé des lacunes dans les pratiques d'alimentation des nourrissons et des jeunes enfants, en particulier en ce qui concerne la diversification alimentaire.
41. Selon l'enquête nationale sur la nutrition et la sécurité alimentaire de 2021¹⁷, en ce qui concerne l'état nutritionnel des femmes, elles étaient plus en surpoids qu'en état de sous-alimentation. Alors que 9,7 % des femmes allaitantes étaient sous-alimentées, 31,3 % étaient en surpoids, ce qui illustre un double fardeau nutritionnel au niveau national. À Brazzaville, 44,6 % des femmes allaitantes étaient touchées par la malnutrition due aux excès, tandis que 21 % des femmes allaitantes étaient davantage touchées par la malnutrition due aux carences dans le département des Plateaux. Au niveau national, 1,5 % des femmes enceintes souffrent de malnutrition, avec la prévalence la plus élevée observée à Lékoumou¹⁸. Pour ce qui est de la supplémentation en acide folique et en fer, il y avait plus de femmes allaitantes supplémentées que de femmes enceintes (respectivement 65,8 % et 53,6 %), malgré la recommandation selon laquelle la supplémentation est plus critique pendant la grossesse^{19,20}. Une analyse transversale de la situation nutritionnelle a révélé d'importantes variations entre les départements, les quintiles de pauvreté, le lieu de résidence, les

¹⁰ Banque mondiale, 2020. <https://data.worldbank.org/country/congo-rep>

¹¹ 2023 Groupe de la Banque africaine de développement. Perspectives économiques du Congo. Perspectives économiques en Afrique (PEA) 2023

¹² Environnement, société et gouvernance (ESG) Données de la Banque mondiale 2020

¹³ Context Security Food and Nutrition WFP [État de la sécurité alimentaire et de la nutrition PAM]

¹⁴ Enquête nationale sur la nutrition basée sur la méthodologie SMART - décembre 2022

¹⁵ Enquête nationale sur la nutrition basée sur la méthodologie SMART - décembre 2022

¹⁶ Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS5 2014-2015)

¹⁷ Enquête nationale sur la nutrition basée sur la méthodologie SMART - décembre 2022

¹⁸ Enquête nationale sur la nutrition basée sur la méthodologie SMART - décembre 2022

¹⁹ National nutrition survey using the SMART methodology- December 2022

²⁰ Multiple Indicator Cluster Survey MICS5 CONGO 2014-2015

groupes d'âge et le niveau d'éducation de la mère²¹. Ces disparités indiquent qu'il existe probablement plusieurs facteurs qui influencent les résultats nutritionnels, notamment le genre et l'équité sociale. En termes de politiques, les femmes enceintes et allaitantes ont bénéficié d'une attention particulière dans le Cadre stratégique national de lutte contre la malnutrition au Congo - Horizon 2025²².

42. La sécurité alimentaire s'est détériorée, avec 33% des ménages actuellement en situation d'insécurité alimentaire, contre 14% en 2014. La mauvaise consommation alimentaire, c'est-à-dire les ménages ayant de grands déficits alimentaires, est passée de 1,7% à 18%. La limite de consommation a augmenté de 7,6 à 22%, ce qui correspond à un total de 19 395 ménages²³. De plus, seulement 58% des ménages consommaient des aliments riches en fer. En ce qui concerne le nombre de repas pris quotidiennement, 12,2% des ménages ont déclaré que les enfants âgés de 3 à 15 ans mangeaient 3 fois par jour, 56% 2 fois par jour et 28% une fois par jour, soit en moyenne 1,8 repas par jour²⁴. En 2019, l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (FAO) a estimé que 1,5 million de personnes étaient sous-alimentées en République du Congo entre 2017 et 2019, soit environ 28,0% de la population. En 2020, ce taux a augmenté pour atteindre 40,3%²⁵. La majorité de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (48 % des Congolais vivent avec 1,25 \$ par jour). En 2014, l'analyse du coût de l'Alimentation a indiqué qu'en moyenne, 54 % des ménages ne pouvaient pas se permettre un régime alimentaire nutritif qui couvre à la fois leurs besoins en macronutriments et en micronutriments quotidiens²⁶. Néanmoins, le gouvernement du Congo a entrepris certaines mesures pour faire face à ces problèmes, notamment la création de la Commission nationale pour la fortification des aliments (2012), le mouvement SUN (engagement pris en 2013) et le Cadre stratégique de lutte contre la malnutrition au Congo-Horizon 2025.
43. Il convient de souligner que la guerre entre la Russie et l'Ukraine (deux acteurs majeurs du marché mondial dans le secteur agroalimentaire) a également des implications pour le Congo, car la Russie est le principal fournisseur de blé du Congo et sa part dans les importations de céréales représente en moyenne près de 60 % des importations mondiales sur la période 2018-2021²⁷.
44. En plus d'avoir un accès limité à la nourriture, une grande partie de la population congolaise ne dispose pas des ressources nécessaires pour garantir l'accès à l'éducation, à la santé et à d'autres services sociaux de base²⁸. En ce qui concerne la santé, les maladies qui touchent les enfants de moins de 5 ans sont, par ordre de fréquence, la toux (45 %), la fièvre (42 %) et la diarrhée (18 %) ²⁹. En ce qui concerne l'eau, l'assainissement et l'hygiène, 72,9 % des ménages ont accès à des sources d'eau potable sûres, 17 % des répondants (femmes enceintes, mères allaitantes, autres femmes en âge de procréer) connaissaient les cinq moments clés du lavage des mains et 41 % des ménages avaient accès à du savon et de l'eau³⁰. La majorité des ménages (68 %) partageaient des toilettes et 4 % pratiquaient la défécation à l'air libre³¹.
45. Selon les rapports statistiques annuels du secteur de l'éducation, les inscriptions sont en hausse à tous les niveaux. Les effectifs du préscolaire sont passés de 27 639 en 2005 à 66 556 en 2018 ; ceux du primaire de 617 010 en 2005 à 783 448 en 2018 ; ceux du secondaire inférieur et supérieur sont passés respectivement de 193 238 à 340 163 et de 52 296 à 143 485 entre 2005 et 2018^{32,33}. En 2010, le taux de rétention à l'école primaire était de 85% ; le taux moyen de redoublement était de 23% et le taux d'abandon de 5% ; l'accès aux écoles était meilleur dans les zones urbaines (95,6%)³⁴.

²¹ Cadre Stratégique de Lutte Contra la Malnutrition au Congo – Horizon 2025 – April, 2015

²² Cadre Stratégique de Lutte Contre la Malnutrition au Congo – Horizon 2025 – April, 2015. Disponible à : <https://faolex.fao.org/docs/pdf/con157341.pdf>

²³ National nutrition survey using the SMART methodology- December 2022

²⁴ Ibid

²⁵ 2020 SDG monitoring report,

²⁶ Context Security Food and Nutrition WFP

²⁷ Rapport final SNU-Ukraine Résumé Exécutif_18052022

²⁸ World Bank (2021) <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=CG>

²⁹ National Nutrition Survey using SMART methodology - December 2022

³⁰ National Nutrition Survey using SMART methodology - December 2022

³¹ Ibid

³² Strategy Education Sector

³³ Annuaire Statistique du Congo 2018

³⁴ Strategy Education Sector

Le pays reste confronté à de nombreux problèmes liés à la qualité de l'apprentissage. Le PASEC 2019 souligne que 63,3 % et 83 % des élèves en début de scolarité se situent au-dessus du seuil minimum en langue et en mathématiques respectivement³⁵. Néanmoins, peu d'élèves terminent l'enseignement primaire en ayant acquis les compétences requises en mathématiques (41 %) et en lecture (21 %)³⁶. Le Plan National de Développement (PND) 2022-2026 est le document stratégique central qui définit les orientations de la République du Congo en matière de développement ; il reconnaît que les inégalités entre les femmes et les hommes sont un obstacle au développement et se fixe comme objectif d'améliorer l'inclusion des femmes³⁷. Récemment, la politique nationale en matière de genre (2017-2021) et son plan d'action (2017-2021) ont été mis en œuvre. Les filles sont exclusivement ciblées par la stratégie nationale pour l'éducation des filles³⁸ qui s'inscrit dans la stratégie plus large du secteur de l'éducation (2021-2030). Malgré les progrès réalisés en matière d'égalité formelle, l'inégalité entre les sexes est enracinée dans le pays et se manifeste dans de nombreux indicateurs sociaux, politiques et économiques. Le Congo occupe la 153^e place sur 191 pays dans l'indice de développement humain (IDH) 2021 et l'indice de développement du genre (IDG) 2021 est de 0,93439 ; ce qui signifie une égalité moyenne dans les résultats de l'IDH entre les femmes et les hommes en ce qui concerne l'espérance de vie à la naissance, l'éducation et la maîtrise des ressources économiques, conformément aux catégories établies par le PNUD⁴⁰. En République du Congo, les femmes ont une espérance de vie plus élevée, mais elles sont moins scolarisées et gagnent moins que les hommes. De plus amples détails sur l'analyse préliminaire du contexte en matière de genre figurent à l'annexe 2.

46. La population autochtone du pays est estimée entre 1,4 % et 10 % de la population totale. Les enfants autochtones, en particulier les adolescents, se heurtent à des obstacles importants en matière d'éducation, environ 65 % d'entre eux n'étant pas scolarisés. Pour les femmes, il existe un risque d'esclavage contemporain, un accès limité aux soins de santé et des difficultés à éduquer les filles et à les maintenir à l'école⁴¹.
47. L'alimentation scolaire est définie comme la fourniture de nourriture (repas) aux écoliers⁴². Ces programmes peuvent améliorer l'état nutritionnel et sanitaire des enfants, augmenter la scolarisation et l'assiduité, en particulier pour les filles, améliorant ainsi la parité entre les sexes. Associés à une éducation de qualité, les programmes d'alimentation scolaire peuvent améliorer les capacités cognitives et les résultats scolaires^{43, 44, 45, 46}. Avec des rations bien conçues, les programmes d'alimentation scolaire peuvent améliorer l'état nutritionnel des enfants d'âge préscolaire et d'école primaire en remédiant aux carences en micronutriments. En s'associant à la production agricole locale, ces programmes peuvent également offrir un marché stable aux petits exploitants agricoles. Ces programmes d'alimentation scolaire peuvent apporter des avantages à court terme après les crises, aider les communautés à se rétablir et à renforcer leur résilience, ainsi que des avantages à long terme en développant le capital humain^{47, 48}.
48. 50 Compte tenu de la dépendance du Congo à l'égard des importations alimentaires, l'étude de marché du programme d'alimentation scolaire McGovern-Dole pour l'exercice 2021 n'a pas constaté d'impact économique négatif significatif des produits de base donnés par les États-Unis (riz, pois cassés et huile végétale) qui seront distribués dans le cadre du programme d'alimentation scolaire McGovern-Dole. L'étude a noté qu'une offre supplémentaire sur le marché (par le biais des

³⁵ PASEC 2019 report

³⁶ UNICEF. Context in the Republic of Congo. <https://www.unicef.org/congo/media/2096/file/Facts%20sheet%20en%20anglais.pdf>

³⁷ Commission Européenne (2021). Plan d'action sur l'égalité entre les hommes et les femmes III – 2021-2025 : Plan. De mise en œuvre au niveau national – CLIP République du Congo

³⁸ Stratégie Nationale de Scolarisation de la Fille en République du Congo. Disponible à <https://www.unicef.org/congo/media/591/file/STRATEGIE%20DE%20SCOLARISATION%20DE%20LA%20FILLE%20AU%20CONGO.pdf>

³⁹ GDI is the ratio of female Human Development Index (HDI) to male HDI, therefore, the value 1,000 stands for perfect gender parity.

⁴⁰ UNDP (n.d.). Gender Development Index. Disponible à : <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/UNDP-TR-EN-HDR-2019-FAQS-GDI.pdf>

⁴¹ IWGA. The Indigenous World 2022: Republic of the Congo. Disponible à : <https://www.iwgia.org/en/republic-of-congo/4641-iw-2022-republic-of-the-congo.html>

⁴² Bundy et al. Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector. January 2009
DOI:10.1596/978-0-8213-7974-5

⁴³ Ahmed, 2004; Gelli, Meir, and Espejo, 2007

⁴⁴ Jacoby, Cueto, and Pollitt, 1996; Powell et al., 1998; Kristjansson et al., 2007.

⁴⁵ Whaley et al., 2003; Kristjansson et al., 2007; Jukes et al., 2008

⁴⁶ Tan, Lane, and Lassibille, 1999; Ahmed, 2004; Adelman et al., 2008.

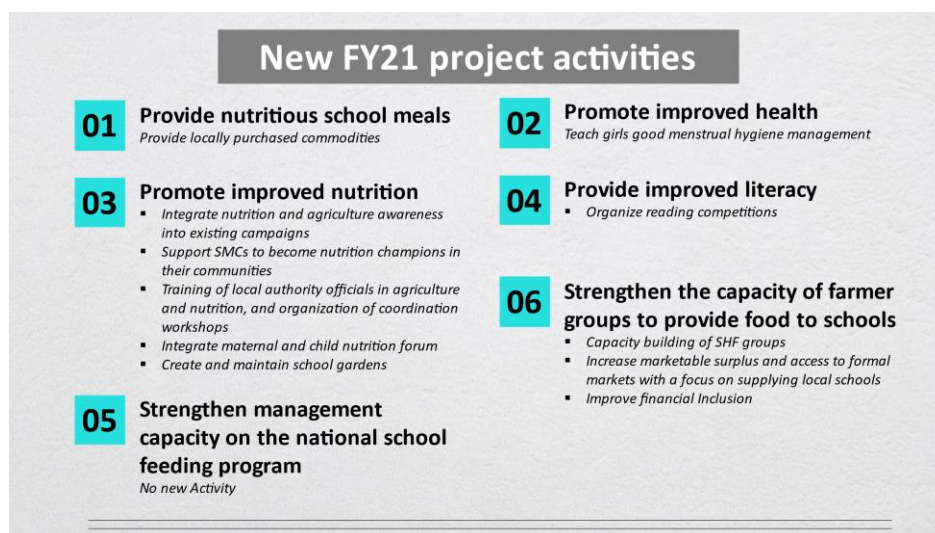
⁴⁷ SABER 2015 School Feeding

⁴⁸ WFP, 2013.

produits donnés par les États-Unis) pourrait même potentiellement faire baisser les prix du marché pour ces produits, ce qui aurait un impact positif sur la disponibilité et l'accès à la nourriture⁴⁹.

49. Le pays dispose de documents stratégiques et politiques qui soutiennent l'alimentation scolaire. Par exemple, le plan national de développement 2022-2026 traite de la réforme en profondeur du système éducatif et indique la nécessité d'une alimentation scolaire continue et universelle. La stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030 vise spécifiquement la scolarisation des populations défavorisées et la couverture de l'alimentation scolaire dans toutes les écoles d'ici 2024. L'évaluation du système éducatif à l'aide de l'outil SABER (l'approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs) a permis de définir des priorités, dont le développement de la politique nationale d'alimentation scolaire, qui vise notamment à promouvoir le développement cognitif, intellectuel, physique, mental et moral des enfants à travers une alimentation scolaire saine, équilibrée et basée sur des produits locaux.
50. L'objectif du PAM au Congo est de mettre fin à la faim sous toutes ses formes d'ici 2030, et pour ce faire, il prévoit de soutenir les communautés locales et le programme d'alimentation scolaire aura le plus grand impact sur l'ODD 2 : Mettre fin à la faim, ainsi que sur l'ODD 17 : Créer un mouvement mondial en faveur de la santé, de l'éducation, de l'égalité des sexes et de l'action pour le climat. À la fin des interventions prévues, les activités du PAM devraient avoir augmenté les chances de la population congolaise d'échapper à la pauvreté et à la faim de manière durable, d'accroître la sensibilisation aux pratiques améliorées et de minimiser les déséquilibres entre les sexes et les problèmes sociétaux. L'exécution de la stratégie contribue à la réalisation des ODD des Nations Unies pour 2030, qui appellent à une amélioration de la justice, à une plus grande stabilité et à des institutions plus solides.
51. Il est important de noter que le projet McGovern-Dole pour l'exercice 21 du PAM au Congo est la deuxième attribution par l'USDA et s'appuie sur le projet pour l'exercice 2017. Le PAM travaille en collaboration avec l'UNICEF, CRS et l'UNESCO pour atteindre les objectifs du projet. Les nouvelles activités incorporées dans le projet McGovern-Dole pour l'exercice 2021 sont mises en évidence en italique dans la figure 1 et les activités précédentes de l'exercice 2017 qui seront poursuivies dans le cycle de l'exercice 2021 sont mises en évidence dans la figure 2.

Figure 1: Nouvelles activités intégrées dans le projet pour l'exercice 21



Source: OAG

Figure 2 : Activités du projet de l'exercice 2017

⁴⁹ FY21 McGovern-Dole school feeding programme Market Study Update Republic of Congo

FY17 project activities

01 Provide nutritious school meals

Provide nutritious school meals

03 Promote improved nutrition

Teachers and parents are continuously involved in nutrition education

05 Strengthen management capacity on the national school feeding program

- *Strengthen national frameworks and institutions*
- *Build DAS implementation capacity at the national level*
- *Build capacity at the departmental level*
- *Build capacity at the district level*
- *Strengthen the capacity of schools to manage school feeding*
- *Convene and facilitate learning opportunities in South-South Triangular Cooperation*

02 Promote improved health

- *Educate students and parents on good health/hygiene/sanitation practices*
- *Teachers and parents are continuously involved in nutrition education*
- *Distribute deworming medication and prevention education*
- *Installation of hand washing stations*

04 Provide improved literacy

- *Support teacher professional development through mentoring and coaching to improve literacy outcomes*
- *Support teacher professional development through mentoring and coaching to improve literacy outcomes*
- *Educate community members on the importance of education*

06 Strengthen the capacity of farmer groups to provide food to schools

Source: OAG

2. But de l'étude de référence, théorie du changement et questions de base.

2.1. BUT DE L'ETUDE DE REFERENCE, ACTIVITES, PRODUITS ET RESULTATS ESCOMPTEES ET THEORIE DU CHANGEMENT

52. Cette étude de référence sera axée sur le programme d'alimentation scolaire McGovern-Dole du PAM qui sera mis en œuvre en République du Congo d'octobre 2021 au 30 septembre 2026. Le projet sera financé par l'USDA à hauteur de 25 millions de dollars US. Deux objectifs stratégiques sont recherchés par ce projet, et ils contribuent aux objectifs du programme d'alimentation scolaire :

- ✓ Améliorer l'alphabétisation des enfants d'âge scolaire (OS1) ;
- ✓ Améliorer la santé et les pratiques alimentaires (SO2).

L'USDA considère également un autre objectif stratégique du projet :

- ✓ Améliorer l'assistance alimentaire par le biais d'achats régionaux et locaux conformément à l'accord de subvention entre l'USDA-FAS et le PAM.

Ce projet d'alimentation scolaire au Congo a les objectifs spécifiques suivants :

- Fournir des repas scolaires aux enfants pour améliorer leur attention, augmenter leur assiduité et réduire les taux d'abandon scolaire.
 - Améliorer la santé et les habitudes alimentaires en améliorant les infrastructures, en sensibilisant les gens et en modifiant leurs comportements en matière de santé, de nutrition et d'alimentation par le biais d'interventions scolaires et communautaires.
 - Améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves, la qualité de l'enseignement et renforcer les capacités de leadership dans les écoles.
 - Renforcer la capacité du gouvernement et des communautés scolaires à gérer et à mettre en œuvre un programme d'alimentation scolaire sensible à la nutrition et holistique ; et
 - Soutenir les groupes d'agriculteurs afin qu'ils deviennent des fournisseurs fiables et durables d'aliments de haute qualité pour les écoles locales.
53. L'accord entre l'USDA-FAS et le PAM prévoit les activités suivantes : la distribution de nourriture, la promotion de la santé à l'école et dans les communautés, l'éducation nutritionnelle, l'amélioration de l'alphabétisation, le renforcement des capacités nationales en matière d'alimentation scolaire et le renforcement des capacités des agriculteurs pour soutenir l'approvisionnement local en repas scolaires. Ces activités sont énumérées à l'annexe 4.
54. Compte tenu de ce qui précède, la théorie du changement (TdC) du projet propose plusieurs conditions dans lesquelles les résultats souhaités seront atteints. Il s'agit notamment de la capacité du projet à : 1) tirer parti de l'engagement du gouvernement en faveur de l'alimentation scolaire universelle et du soutien au niveau communautaire ; 2) fournir le bon accompagnement grâce à la gestion des connaissances et à l'apprentissage à partir de projets antérieurs tels que McGovern-Dole pour l'exercice 2017 ; 3) permettre des partenariats dynamiques à la fois au niveau stratégique et au niveau de la mise en œuvre ; et 4) positionner l'innovation comme un effet multiplicateur (en utilisant les données des tableaux de bord des activités du programme pour des décisions fondées sur des preuves au niveau de la gestion et le renforcement des capacités des enseignants pour assurer la durabilité). Les mesures susmentionnées devraient permettre de renforcer les capacités communautaires et institutionnelles pour le fonctionnement et la gestion du programme national d'alimentation scolaire, ainsi que d'améliorer l'alphabétisation et la qualité de l'éducation. Il en résultera des enfants mieux nourris et mieux préparés à atteindre les objectifs nationaux de

développement du Congo. Cela se traduira également par des progrès vers une PFNL durable et résiliente, avec des avantages significatifs pour l'éducation, la nutrition, l'agriculture et le développement économique local.

55. Les TdC des programmes scolaires du PAM dépendent de plusieurs hypothèses critiques : i) le gouvernement continue à soutenir l'éducation et l'alimentation scolaire ; ii) la production alimentaire est suffisante pour permettre l'achat local de produits non américains ; iii) le gouvernement dispose des ressources et des contributions d'autres donateurs pour compléter le financement McGovern-Dole ; et iv) il y a suffisamment de personnel qualifié dans les écoles (enseignants, cuisiniers et magasiniers). Une illustration détaillée du cahier des charges global des programmes scolaires du PAM figure à l'annexe 5 et le cadre de résultats au niveau du projet est présenté à l'annexe 6.
56. La conception du nouveau cycle de programme tient compte des leçons tirées du cycle précédent - leçons tirées de l'étude de référence de l'exercice 2017 et des recommandations de l'évaluation à mi-parcours. Par exemple, le nouveau cycle du programme met l'accent sur l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes en incluant des éléments spécifiques qui impliquent les femmes dans l'élaboration des politiques d'alimentation scolaire et en donnant aux enseignants les moyens d'éduquer les filles sur la gestion de l'hygiène menstruelle. Ces initiatives visent à améliorer la fréquentation et le maintien des filles à l'école. En outre, le cycle souligne la nécessité de renforcer les capacités de gestion par le biais de la DAS, en donnant la priorité aux aliments importés tout en renforçant la capacité des agriculteurs à approvisionner les écoles et à maintenir la productivité. L'inclusion reste une priorité et des efforts concertés sont déployés pour inclure les populations autochtones. Aucune modification n'a été apportée à la conception du projet au cours de la phase de référence. Les zones géographiques ciblées par le projet McGovern-Dole sont représentées visuellement dans la figure 3.

Figure 3: Carte de la République du Congo montrant les zones cibles du projet



Source: PAM

2.2. CRITERES ET QUESTIONS D'EVALUATION

57. L'objectif de cette étude de base est d'établir une analyse de la situation avant le début du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 et de tirer des enseignements sur l'approche la plus efficace pour contrôler le programme sur la base des indicateurs du PMP. En tant que premier produit d'une évaluation qui se déroulera en trois phases, cette étude de base a servi plusieurs objectifs essentiels. Elle a établi des valeurs de référence pour les indicateurs qui permettront au PAM de rendre compte des résultats obtenus et des ressources utilisées. Elle a permis de déterminer si les objectifs sont réalistes dans le plan de suivi des performances ou si des ajustements sont nécessaires. Elle a permis de réfléchir aux inégalités entre les hommes et les femmes et à d'autres composantes sociales, servant ainsi de point de départ à l'évaluation de la capacité à s'attaquer à ces problèmes. L'étude de référence a également mesuré les résultats en matière d'alphabétisation des élèves dans les écoles du programme et dans les écoles hors programme⁵⁰, mais n'a pas évalué la responsabilité du PAM en ce qui concerne les résultats en matière d'alphabétisation⁵¹. Les résultats de l'étude serviront de base à la prise de décisions opérationnelles et stratégiques, ainsi qu'à toute mesure de correction de trajectoire impliquant le PAM et/ou l'USDA.

Critères de l'évaluation de référence

58. L'équipe d'évaluation a utilisé les critères de couverture, d'équité et de droits de l'homme comme base de référence pour l'évaluation. Tout au long du processus d'évaluation, elle a intégré l'équité entre les sexes dans chaque partie de l'évaluation, y compris dans l'analyse de toutes les questions d'évaluation.

Questions de l'évaluation de référence

59. L'étude de référence a permis de répondre aux questions clés suivantes :
1. Quelles sont les valeurs de référence pour chaque indicateur du plan de suivi des performances ? Les indicateurs reflètent-ils les engagements du projet McGovern-Dole en matière d'égalité des sexes et d'équité sociale ? Les indicateurs sont-ils appropriés pour mesurer les résultats du programme ?
 2. Sur la base des objectifs déclarés du projet McGovern-Dole, les objectifs pour chaque indicateur sont-ils clairs, réalistes et réalisables ? Comment la théorie du changement / cadre logique s'aligne-t-elle/il sur le cadre de résultats ?
 3. Quels sont les facteurs clés de succès pour le suivi et l'évaluation du programme ? Quels sont les facteurs favorables ou défavorables à un suivi et à une évaluation efficace ? Quels sont les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur la fiabilité et l'accessibilité des données de suivi et d'évaluation ?
 4. Comment l'environnement de la zone de mise en œuvre contribue-t-il à l'apprentissage et au développement des garçons, des filles et des enfants autochtones ? Quels sont les facteurs qui rendent l'environnement plus ou moins propice à l'apprentissage ? Quelle importance les parents et les communautés accordent-ils à l'éducation des garçons et des filles ?
 5. Dans quelle mesure les agriculteurs, les coopératives agricoles féminines, les négociants et les autres fournisseurs de la zone de mise en œuvre sont-ils équipés (en termes de compétences, d'infrastructures et d'intrants) pour assurer un approvisionnement fiable en denrées alimentaires de haute qualité aux écoles locales ? Comment sont-ils structurés et organisés ?
 6. Dans quelle mesure le gouvernement et les communautés scolaires sont-ils équipés pour gérer et mettre en œuvre un programme national d'alimentation scolaire holistique et sensible à la nutrition. Quelles sont les lacunes actuelles en matière de capacités ? Quelles sont les activités à entreprendre pour combler ces lacunes ?
60. Les questions de l'évaluation sont basées sur celles des termes de référence, avec un texte supplémentaire pour traiter de l'égalité des sexes et de l'inclusion. La matrice de l'étude de référence de l'annexe 8 fournit des détails sur la manière dont les questions seront traitées. Une

⁵⁰ Conformément au programme McGovern-Dole SO1

⁵¹ Conformément à la politique d'alimentation scolaire du PAM WFP/EB.2/2013/4-C

matrice supplémentaire à l'annexe 21 fournit une ligne de mire entre les indicateurs de base et les questions à mi-parcours et à la fin de l'évaluation.

2.3. PORTEE DE L'EVALUATION

Portée chronologique

61. L'évaluation globale couvrira la période allant d'octobre 2021 à juin 2026 et se déroulera en trois phases : la phase de référence, la phase intermédiaire et la phase finale.

Portée thématique

62. L'évaluation de référence s'est axée sur le PMP et les indicateurs qui seront utilisés pour contrôler et suivre les résultats des activités qui seront mises en œuvre pour : 1) améliorer l'attention, accroître la fréquentation scolaire, réduire l'abandon scolaire et soulager la faim à court terme des écoliers grâce à la fourniture de repas scolaires ; 2) améliorer la santé et les pratiques alimentaires grâce à l'amélioration des infrastructures et aux campagnes de sensibilisation ; 3) améliorer les capacités d'alphabétisation des élèves, la qualité de l'enseignement de l'alphabétisation et renforcer les capacités de direction des écoles ; 4) renforcer la capacité du gouvernement et des communautés scolaires à gérer et à mettre en œuvre un programme alimentaire sensible à la nutrition ; soutenir les groupes d'agriculteurs pour qu'ils deviennent des fournisseurs fiables et durables de denrées alimentaires de haute qualité pour les écoles locales.
63. L'étude de référence a également permis d'obtenir des informations sur la manière de mettre en place un système de suivi et d'évaluation efficace, un environnement propice à l'apprentissage et au développement de l'enfant, ainsi que des informations sur les capacités du gouvernement, des communautés scolaires et des groupes de petits exploitants agricoles.
64. Portée géographique
65. L'évaluation du programme s'est axée sur les zones couvertes par le programme, à savoir les zones rurales dans sept (7) départements de la République du Congo, à savoir la Bouenza, la Cuvette, la Lekoumou, la Likouala, les Plateaux, la Sangha et le Pool, et 354 écoles primaires focales dans trente-huit districts (38) du Congo.
66. Cette étude de référence s'est également axée sur l'analyse de la situation des groupes autochtones dans la Lekoumou, la Likouala, les Plateaux et la Sangha.
67. Le champ d'application de l'évaluation n'a pas changé par rapport aux termes de référence. Cependant, la collecte de données primaires a été priorisée dans la Likouala (puisque'elle n'avait pas été faite dans l'évaluation de l'exercice 17), et la Cuvette a été exclue en raison de considérations logistiques.

Analyse des parties prenantes

68. L'évaluation a permis de recueillir l'avis d'un large éventail de parties prenantes internes et externes du PAM, et sera utile à ces dernières. Les parties prenantes suivantes ont joué un rôle dans le processus d'évaluation en raison de l'intérêt qu'elles devraient porter aux résultats de l'évaluation et de leur pouvoir relatif d'influencer les résultats du programme évalué. Une analyse complète des parties prenantes montrant leur implication et leurs intérêts figure à l'annexe 14, tandis qu'une liste des parties prenantes interrogées lors de l'enquête de référence figure à l'annexe 17.

3. Méthodologie d'évaluation, limitations et considérations éthiques

69. Les évaluations décentralisées du PAM doivent respecter les normes et standards éthiques du PAM et de l'UNEG. Les contractants chargés des évaluations sont responsables de la protection et de la garantie de l'éthique à toutes les étapes du cycle d'évaluation. Cela comprend, sans s'y limiter, garantir le consentement éclairé, protéger la vie privée, la confidentialité et l'anonymat des participants, assurer la sensibilité culturelle, respecter l'autonomie des participants, garantir le recrutement équitable des participants (y compris les femmes et les groupes socialement exclus) et veiller à ce que l'évaluation n'entraîne aucun préjudice pour les participants ou leurs communautés.

3.1. APPROCHE METHODOLOGIQUE

70. Les détails de l'approche méthodologique sont présentés dans l'Annexe 3, tandis qu'une version résumée est présentée ci-dessous.

Approche d'évaluation générale

71. L'équipe chargée de l'évaluation a suivi une approche participative et consultative de l'évaluation, en veillant à la participation significative de toutes les parties prenantes pertinentes, en particulier les filles, les femmes et les autres groupes vulnérables. Nous avons veillé, grâce à l'utilisation de méthodes mixtes, à ce que les femmes, les filles, les hommes et les garçons issus de différents groupes de parties prenantes participent et que leurs voix différentes soient entendues et utilisées. Nous sommes convaincus que la participation des bénéficiaires directs et indirects, en particulier des femmes et des groupes autochtones, nous a aidés à améliorer la transparence, la validité, la fiabilité et l'utilisabilité des résultats de l'évaluation. L'évaluation a exploré l'égalité des sexes avec une approche multiforme, examinant comment les interventions d'alimentation scolaires McGovern-Dole ont pris en compte les besoins pratiques et stratégiques des femmes et des filles. L'équipe d'évaluation a activement impliqué des experts nationaux et locaux, en mettant délibérément l'accent sur la représentation féminine. Cette approche a favorisé un plus grand sentiment de sécurité et de volonté chez les femmes et les filles de la communauté à participer activement à la recherche. L'équipe a activement cherché à obtenir les réactions des gestionnaires d'évaluation et des membres du Groupe de référence pour l'évaluation (GRE) afin d'affiner le protocole d'évaluation à la base.
72. Des approches sensibles au genre et à l'âge ont été adoptées dans la conception des outils de collecte et d'analyse de données, l'échantillonnage pour la collecte de données qualitatives primaires, ainsi que dans l'élaboration de mesures éthiques et de sécurité (plus de détails sont disponibles dans l'analyse du genre, de l'égalité et de l'autonomisation des femmes à l'Annexe 2). En ce qui concerne la Convention relative aux droits de l'enfant⁵², l'équipe d'évaluation a veillé à une participation adéquate des enfants et des adolescents tout au long du processus d'évaluation.

Conception de l'évaluation

73. Afin d'effectuer l'évaluation générale, nous utiliserons une méthode longitudinale quasi-expérimentale qui suivra une cohorte d'écoles et d'élèves dans le programme tout au long de la durée du projet (2023-2026). La conception a été élaborée pour simuler une approche « avant et après » ainsi qu'une comparaison avec/sans.

⁵² <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

74. Cette étude de référence a été utilisée pour créer la composante « avant ». Nous avons réalisé une étude exploratoire transversale en utilisant des méthodes mixtes. Celles-ci comprenaient des enquêtes auprès des écoles et des élèves dans les deux groupes, des discussions de groupe avec les hommes et les femmes de la communauté, les filles et les garçons, ainsi que des entretiens avec des informateurs clés du PAM, du gouvernement et d'autres parties prenantes. Afin d'obtenir une meilleure compréhension de la situation en 2022, nous avons examiné les évaluations finales disponibles de l'exercice 2017 et d'autres données provenant de documents de programme, y compris le plan de suivi des performances.
75. Dans cette évaluation de référence, une véritable comparaison « avec/sans » a été réalisée entre les zones d'intervention et les zones sans intervention. Les données de suivi du programme ont été utilisées pour sélectionner les communautés et les écoles bénéficiant de l'intervention, ainsi que les écoles de comparaison.
76. Nous avons utilisé une approche simultanée pour l'utilisation systématique de méthodes mixtes. La composante de recherche qualitative a permis de comprendre les relations, les tendances et les modèles émergents de la composante quantitative.

Méthodes d'évaluation de base

Méthodes quantitatives

77. L'enquête scolaire a ciblé les élèves bénéficiaires des écoles primaires échantillonnées dans les districts d'intervention, ainsi que les élèves des districts non-intervention pour permettre une comparaison avec les non-bénéficiaires du programme. L'enquête scolaire comprenait une enquête auprès des élèves (au niveau de la deuxième année de l'école primaire) comprenant des évaluations des résultats d'apprentissage, ainsi que des enquêtes auprès des directeurs d'école, des cuisiniers scolaires et des associations de parents-enseignants. Les écoles qui ont été utilisées lors de l'évaluation de fin de période de l'exercice 2017 ont été exclues de l'évaluation de référence pour l'exercice 2021 (afin d'éviter la fatigue de la recherche) sans introduction d'erreur ou de biais systématique.

Méthodes qualitatives

78. La revue documentaire a été effectuée à l'aide des documents du programme, y compris la littérature nationale et internationale ; et les documents provenant des ministères gouvernementaux. Elle a continué à informer les différentes étapes de l'évaluation. Dans l'ensemble, les documents examinés ont présenté de manière claire les objectifs du programme et la théorie du changement sous-jacente. Les indicateurs du plan de suivi des performances ont fourni des informations sur la manière dont les progrès vers l'atteinte des résultats seront mesurés.
79. Des entretiens avec des informateurs clés ont été effectués pour recueillir des informations approfondies sur le programme auprès d'un large éventail d'acteurs clés, notamment le PAM, l'UNICEF, l'UNESCO, CRS et les acteurs gouvernementaux aux niveaux national, départemental et district, ainsi qu'un analyste de programme de l'USDA.
80. Des discussions de groupe ont été menées avec des enfants scolarisés (filles et garçons), des parents/aidants (les hommes et les femmes de la communauté étant regroupés séparément afin de favoriser une participation ouverte et active), ainsi qu'avec des agriculteurs, des commerçants, des fournisseurs, des leaders communautaires, des autorités locales autochtones, des agriculteurs et des comités de gestion scolaire et des enseignants. Ces discussions visaient à explorer les points de vue des parties prenantes au niveau communautaire concernant les questions d'évaluation.
81. L'observation directe des salles de classe et des environnements d'apprentissage a été réalisée à l'aide d'une grille d'observation des salles de classe afin de collecter des données.

Échantillonnage

Échantillonnage quantitatif

82. Un plan d'échantillonnage deux degrés a été utilisé pour déterminer l'échantillon de l'étude. Au premier degré, les écoles ont été sélectionnées, puis au second degré, les élèves ont été choisis dans les écoles sélectionnées. La liste des écoles bénéficiant des interventions du projet

pour l'exercice 2021 a été utilisée comme base d'échantillonnage pour les écoles. Cette liste comprenait les écoles ORA et les écoles avec des interventions en matière de lavage des mains. Cependant, nous avons d'abord exclu de cette liste toutes les écoles qui faisaient partie de l'échantillon d'évaluation finale pour l'exercice 2017. Le nombre d'écoles pour le groupe de traitement dans chaque département a été choisi de manière systématique et indépendante, avec une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves dans le département. Les écoles autochtones ont été systématiquement incluses. Cependant, afin d'éviter toute influence possible entre les échantillons d'intervention et de comparaison, l'équipe s'est assurée de maintenir une distance raisonnable entre les écoles des deux groupes. Dans chaque école sélectionnée, la liste des élèves en deuxième année de primaire a été utilisée comme base d'échantillonnage pour les élèves.

83. Deux facteurs majeurs expliquent les taux de réponse observés dans les tableaux 2 et 3 : la période de collecte des données et le recensement des enseignants, qui était en cours à ce moment-là. L'enquête a été menée presque à la fin de l'année scolaire et les équipes sur le terrain ont constaté que certaines écoles avaient déjà libéré leurs élèves. Cette libération a été accélérée par le recensement des enseignants, qui les a obligés à se rendre dans les centres désignés. Les arrangements mis en place pour ramener les enseignants et les élèves dans leurs écoles n'ont pas atteint le taux de retour escompté, car dans certains cas, de longues distances devaient être parcourues pour se rendre de et vers les écoles. Cela explique également pourquoi le nombre de cuisiniers interrogés était faible, car leur présence dans les écoles n'est justifiée que par celle des élèves.
84. Étant donné que cette évaluation implique une estimation des changements dans les résultats du programme au fil du temps entre les groupes de traitement et de comparaison, nous avons utilisé l'approche de programmation de calcul de puissance qui a fourni des estimations de la taille des échantillons nécessaires dans chacun des groupes d'étude. Les détails des considérations d'échantillonnage et des calculs pour les échantillons de référence, de mi-parcours et de fin de parcours sont inclus dans l'annexe 3. Les tableaux 2 et 3 présentent ce qui était prévu et ce qui a été réalisé dans les enquêtes auprès des élèves, des directeurs, des enseignants, des cuisiniers et des associations de parents d'élèves dans les zones d'intervention et de comparaison respectivement.

Table 2 : Groupe d'intervention - échantillons planifiés et réalisés par genre

GRUPE D'INTERVENTION

Département	ÉCOLES Nombre d'écoles sélectionnées	QUESTIONNAIRES																
		observations scolaires	Observations en classe	Directeurs			Enseignants			Élèves			Association de parents			Cuisiniers		
				F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
Bouenza	8	8	9	1	7	8	3	14	17	52	64	116	0	8	8	5	0	5
Lékoumou	10	10	14	4	6	10	4	13	17	78	81	159	2	10	12	6	1	7
Likouala	3	3	6	1	2	3	1	5	6	35	37	72	0	3	3	5	0	5
Plateaux	7	6	10	2	6	8	5	10	15	57	62	119	0	7	7	5	0	5
Pool	11	11	19	3	9	12	9	14	23	99	83	182	0	10	10	3	0	3
Sangha	5	5	10	1	4	5	5	5	10	46	52	98	0	4	4	0	0	10
Nombre de questionnaires attendus		44	88	44			88			1100			44			44		
Nombre de questionnaires reçus		43	68	44			88			746			44			25		
Taux de retour		97.8%	77.3%	100.0%			100.0%			67.8%			100.0%			56.8%		

Tableau 3: Groupe de comparaison - sondages planifiés et réalisés par genre.

GRUPE DE COMPARAISON

Department	ÉCOLES		QUESTIONNAIRES															
	Nombre d'écoles sélectionnées	observations scolaires	Observations en classe	Directeurs			Enseignants			Élèves			Association de parents			Cuisiniers		
				F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
Bouenza	8	8	8	1	7	8	4	10	14	69	75	144	0	8	8	3	0	3
Lékoumou	9	9	11	3	4	7	7	5	12	88	65	153	3	3	6	0	2	2
Likouala	3	3	8		4	4	3	5	8	24	35	59	0	4	4	0	0	0
Plateaux	7	8	4	1	5	6	2	8	10	43	41	84	0	4	4	0	0	0
Pool	9	9	13	1	7	8	3	12	15	57	62	119	0	6	6	0	0	0
Sangha	5	5	10	1	4	5	5	5	10	49	40	89	0	0	0	3	2	5
Nombre de questionnaires attendus		41	82	41			82			1025			41			41		
Nombre de questionnaires reçus		42	54	38			69			648			28			5		
Taux de retour		100.0%	65.9%	92.7%			92.9%			63.2%			68.3%			12.2%		

85. L'échantillonnage qualitatif a principalement été pratique et délibéré, et a été utilisé pour la sélection des répondants aux entretiens avec les informateurs clés (EIC) et des participants aux groupes de discussion (FGD). Cela a été réalisé en utilisant des critères tels que le genre, la fonction, l'organisation et l'interaction avec les interventions du projet McGovern-Dole. La sélection des répondants et des participants a été réalisée en collaboration avec les responsables du projet, les parties prenantes et les mobilisateurs communautaires. L'échantillonnage délibéré pour les FGD a été réalisé en utilisant des critères tels que l'occupation, le genre, l'âge, l'état matrimonial, le lieu et la vulnérabilité. Cela a permis de représenter différents groupes du programme et d'obtenir une diversité d'opinions. Au total, 42 EIC et 28 FGD ont été réalisés. La liste des personnes interviewées et des groupes de discussion est détaillée dans les annexes 17 et 18.

3.2. COLLECTE DE DONNEES

86. Nous avons fait appel aux services de chercheurs sur le terrain au Congo via des organisations de recherche locales spécialisées dans les enquêtes en milieu scolaire - l'Institut National de la Statistique (INS) et le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). La formation des chercheurs et la préparation des outils ont été effectuées avant la collecte des données sur le terrain.

Les méthodes et outils de collecte de données quantitatives.

87. L'enquête auprès des élèves - Cela consistait en une collecte de données primaires pour mesurer les résultats d'apprentissage des élèves. Nous avons évalué les compétences des élèves en numératie et en littératie au départ à l'aide d'enquêtes d'évaluation scolaire des élèves (évaluation de la lecture de première année (EGRA) et l'évaluation des mathématiques de première année (EGMA) afin de mesurer leurs résultats d'apprentissage.
88. L'Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA) et l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) sont des évaluations individuelles orales des compétences de base les plus fondamentales pour l'acquisition de la littératie aux premiers niveaux. L'évaluation se concentre sur ce qu'elle appelle les « trois premières étapes de l'acquisition de la lecture » : la littératie émergente (de la naissance à la 1ère année), le décodage (début de la 1ère année) et la confirmation et la fluidité (fin de la 1ère année à la fin de la 3ème année). L'évaluation nécessite environ 15 minutes pour être administrée par enfant. L'EGMA est une évaluation orale individuelle conçue pour mesurer les compétences de base d'un élève en numératie et en mathématiques aux premiers niveaux. Ce test a été initialement développé par le

Research Triangle Institute (RTI) International. 53 EGMA évalue les connaissances et compétences mathématiques essentielles précoces qui sont fondamentales pour des compétences mathématiques plus avancées, prédictives des réalisations ultérieures et enseignables. EGMA comprend quatre sous-domaines cognitifs à évaluer, accompagnés de huit sous-tests. Ces sous-tests comprennent l'identification des nombres, la discrimination des nombres, les nombres manquants, l'addition niveau 1, l'addition niveau 2, la soustraction niveau 1, la soustraction niveau 2 et les problèmes de mots. Les outils EGRA et EGMA utilisés dans cette évaluation sont inclus en Annexe 9.

89. Un sondage a été réalisé auprès des directeurs d'écoles, des cuisiniers scolaires et des associations de parents-enseignants dans des écoles sélectionnées des districts ciblés, à l'aide de questionnaires. L'objectif était de collecter des données sur les pratiques de santé et alimentaires, la fourniture des repas scolaires, les compétences en matière de littératie des élèves et les capacités de leadership des écoles.
90. Les observations directes ont été faites à l'aide d'une grille d'observation en classe et de listes de contrôle. Les observations portaient sur la disponibilité des cantines scolaires/leur fonctionnement, l'accès à l'eau potable, la présence d'installations sanitaires améliorées et séparées pour les garçons et les filles, etc.
91. Les outils de collecte de données quantitatives sont présentés à l'Annexe 9.

Les méthodes et les outils de collecte de données qualitatives.

92. Une revue documentaire a été réalisée sur les documents du programme ; les études existantes au niveau national et régional ainsi que les documents des ministères gouvernementaux (niveaux organisationnels, nationaux, etc. et des agences des Nations Unies. Plus de détails sont fournis dans l'annexe 3 et la bibliographie dans l'annexe 20 présente les documents examinés.
93. Des entretiens avec des informateurs clés (EIC) ont été réalisés à l'aide de guides thématiques. Les questions ont été formulées de manière à obtenir des opinions éclairées des parties prenantes internes et externes, y compris de ceux qui ont occupé des postes clés dans le programme au siège du PAM, dans les régions, les pays et les lieux d'intervention du programme.
94. Discussions de groupe ciblées - en utilisant des guides thématiques, des femmes et des hommes de la communauté, y compris des populations autochtones et des groupes d'agriculteurs, ainsi que des filles et des garçons d'école et des enseignants, ont été échantillonnés de manière délibérée avec le soutien du personnel du programme national, des gardiens de la communauté et des mobilisateurs. Dans la mesure du possible, des discussions de groupe distinctes ont été organisées pour les différents sexes afin de garantir que les femmes n'hésitent pas à exprimer leurs opinions devant les hommes.
95. Les outils de collecte de données qualitatives sont présentés dans les Annexes 10-13.

3.3. ANALYSE DES DONNEES

Analyse des données quantitatives

96. L'INS a collecté les données à l'aide d'outils numériques, ce qui a permis à l'équipe chargée de l'évaluation d'aborder instantanément les questions relatives aux données manquantes alors que l'équipe était encore sur le terrain. Les données ont été traitées après le travail sur le terrain avec l'aide de l'INS, qui a assuré le suivi des répondants. En ce qui concerne les données collectées par le PASEC, l'ET a simplement considéré les données manquantes comme les cas où les élèves n'ont enregistré aucun point, puisqu'il s'agissait d'un test, d'où la note 0.
97. Les analyses descriptives et exploratoires ont été réalisées à l'aide de deux logiciels : SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) et Excel. Les fréquences, les caractéristiques de tendance centrale, les tests statistiques et la réduction des items dans une dimension ont été

⁵³ RTI International, 2014

calculés à l'aide de SPSS. Les tests statistiques effectués sont principalement le test t de Student, l'ANOVA (Analyse de la Variance) et le test chi 2 de Pearson. En outre, Excel a été utilisé pour générer des tableaux et construire des graphiques.

Mesure des compétences des élèves en littératie et en numératie

98. Les données EGRA/EGMA ont été analysées à l'aide de SPSS et d'Excel. La première étape a consisté à analyser les performances des enfants par tâche en lecture et en mathématiques dans les groupes d'intervention et de comparaison. Ces performances ont été ventilées par département et par genre afin de mieux comprendre les disparités. Un indicateur synthétique a ensuite été calculé pour la numératie et la littératie dans les deux groupes. Les seuils fixés ont permis de classer les enfants en trois grandes catégories, à savoir le niveau inférieur, le niveau moyen et le niveau supérieur. Une analyse descriptive a permis de déterminer le pourcentage d'enfants dans chaque catégorie pour les deux groupes. Au sein des groupes d'intervention et de comparaison, nous avons également ventilé cet indicateur par département, par genre et par ethnie (autochtone et non autochtone). Un test d'égalité des moyennes a été effectué entre les différents groupes et sexes. L'analyse quantitative des réponses aux items et les tests de fiabilité sont détaillés dans l'annexe 3.

Analyse qualitative

99. Les groupes de discussion et les entrevues semi-structurées (y compris les entretiens avec les informateurs clés) ont fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une transcription. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel Excel. Une approche inductive et un codage thématique ouvert ont été utilisés. Les transcriptions ont été lues et thématiques par cinq assistants qualitatifs, en utilisant des thèmes et sous-thèmes communs conformément à la matrice d'évaluation : « remarquer, collecter et réfléchir » 54.
100. **Analyse du genre, de l'égalité et de l'autonomisation des femmes** - Les données ont été ventilées par sexe et, sous réserve de la disponibilité des données, d'autres facteurs ont été pris en compte, tels que l'âge, l'appartenance ethnique, le handicap, le déplacement, etc. afin d'étayer une analyse globale du genre. L'analyse GEWE visait à comprendre les différences entre les femmes, les hommes, les garçons et les filles en ce qui concerne leurs rôles sociaux, la division du travail, la répartition des ressources, les capacités de prise de décision, les opportunités, les obstacles et les relations de pouvoir. L'analyse GEWE s'est appuyée à la fois sur des données secondaires (enquêtes démographiques et de santé (EDS), enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS), indicateurs de développement mondial (IDM) de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), etc. Lors de la collecte des données primaires, l'équipe chargée de l'évaluation a procédé à une évaluation rapide du genre au cours de visites sur le terrain afin de recueillir des preuves sur les attitudes, les pratiques et les stéréotypes liés au genre au sein de l'école, des ménages et des communautés. Les résultats de l'analyse liée à l'égalité entre les hommes et les femmes sont incorporés dans toutes les réponses aux questions d'évaluation.

3.4. CONSIDERATIONS ETHIQUE

101. Par conséquent, l'équipe chargée de l'évaluation était chargée de préserver et de garantir l'éthique à tous les stades du cycle d'évaluation. Cela inclut, sans s'y limiter, la garantie d'un consentement éclairé, la protection de la vie privée, la confidentialité et l'anonymat des participants, la sensibilité culturelle, le respect de l'autonomie des participants, le recrutement équitable des participants (y compris les femmes et les groupes socialement exclus) et la garantie que les résultats de l'évaluation ne causent aucun préjudice aux participants ou à leurs communautés.
102. L'évaluation a adhéré à la directive de l'UNEG sur les normes éthiques et a été guidée par les bonnes pratiques standard et l'intergence professionnelle. Notre stratégie éthique comprenait l'obtention des autorisations gouvernementales pertinentes, la formation du personnel de terrain, l'obtention du consentement éclairé de tous les participants, **la garantie de l'anonymat** et de la confidentialité des participants et l'assurance que les données visuelles sont protégées et utilisées uniquement

⁵⁴ Seidel J.V Qualitative Data Analysis 1998 <http://eer.engin.umich.edu/wpcontent/uploads/sites/443/2019/08/Seidel-Qualitative-Data-Analysis.pdf>

aux fins convenues, le respect des lois applicables en matière de protection de l'enfance lors de la conduite des GDD avec les enfants, l'obtention du consentement des parents/tuteurs. Les formulaires de consentement éclairé utilisés figurent aux annexes 10 et 12.

103. L'équipe chargée de l'évaluation a respecté les principes et les normes éthiques définis par l'UNEG pour conduire les évaluations, notamment en garantissant l'anonymat et la confidentialité des personnes qui ont fourni des informations, l'intégrité et la responsabilité de l'équipe chargée de l'évaluation en ce qui concerne le contenu du rapport et le maintien de notre indépendance par rapport au programme Mc-Govern Dole FY21.
104. Conformément aux directives ERIC (Recherche Éthique Impliquant Des Enfants) de l'UNICEF, nous avons examiné, avant le travail sur le terrain, toutes les questions susceptibles d'affecter les enfants et les adolescents interrogés lors des discussions de groupe, afin de nous assurer que le travail de terrain au Congo respecte l'éthique et tient compte de l'obligation de "ne pas nuire" aux enfants et aux adolescents. Nous avons veillé à ce que tous les assistants de recherche et les collecteurs de données soient formés à la compréhension et à la mise en œuvre ces directives ERIC. De plus amples détails sur les considérations éthiques figurent à l'annexe 3.

3.5. LIMITATIONS

105. En raison des difficultés d'accès dans certains départements dues aux fortes pluies, il a été décidé avec l'accord du PAM d'exclure le département de la Cuvette qui présentait le risque le plus élevé. En outre, les exigences des partenaires locaux retenus pour la collecte ont amené l'équipe d'évaluation, avec l'accord du PAM, à réduire le nombre d'écoles à enquêter de 224 à 85 pour les deux groupes. Cependant, pour éviter que la réduction du nombre d'écoles n'impacte négativement la qualité de l'échantillon, le nombre d'élèves à enquêter est passé de 10 à 25 par école soit un total de 2125 élèves à enquêter. La rigueur dans la sélection des écoles et des élèves a également permis de réduire l'effet de cette réduction du nombre d'écoles sur la représentativité de l'échantillon.
106. Un élément important ayant également influencé la collecte était le recensement des enseignants qui se déroulait la période de l'enquête. Il s'est avéré que dans certaines localités, les écoles étaient fermées car les enseignants avaient fait le déplacement pour le lieu indiqué pour le recensement. La seule alternative garantissant la participation des enseignants à la collecte était soit d'attendre la fin du recensement, soit d'assurer leur transport aller et retour du lieu du recensement à leurs écoles respectives. Face à cette situation, l'équipe d'évaluation a débloqué des fonds supplémentaires pour permettre aux partenaires d'organiser les déplacements des enseignants des lieux du recensement pour les écoles afin de pouvoir faire la collecte des données et de les ramener également au lieu du recensement une fois la collecte terminée. Les directeurs d'école avec l'aide des présidents de l'Association des Parents d'Elèves ont facilité la mobilisation des élèves.
107. La présence des cuisiniers dans les établissements scolaire étant justifiée par celle des élèves, il n'a pas également été facile de les mobiliser d'où le faible taux de participation observé dans les deux échantillons. Le fait que ce taux soit particulièrement faible dans l'échantillon de contrôle est tout simplement expliqué par le fait que très peu d'écoles de ce groupe offre des repas aux élèves. Il par conséquent difficile d'avoir des cuisiniers dans ces écoles.
108. Le taux de réponse de cette enquête de référence a été affecté par le calendrier. Pour les évaluations à mi-parcours et à la fin du projet, la période de collecte des données sera choisie avec plus de soin afin de réduire ce risque. Les autres risques identifiés pour l'évaluation et la manière dont l'équipe les a atténués sont présentés à l'annexe 3.

3.6. ASSURANCE QUALITE

109. Le PAM a mis au point un système décentralisé d'assurance qualité de l'évaluation (DEQAS) basé sur les normes et standards de l'UNEG et sur les bonnes pratiques de la communauté internationale de l'évaluation (le Réseau d'apprentissage actif pour la responsabilité et la performance (ALNAP) et la Commission d'aide au développement (CAD)). Il présente des schémas de processus avec des étapes intégrées pour l'assurance qualité et des modèles pour les produits

d'évaluation. Il comprend également des listes de contrôle pour le retour d'information sur la qualité de chacun des produits d'évaluation. Le DEQAS a été systématiquement appliqué au cours de cette évaluation et les documents pertinents ont été fournis à l'équipe d'évaluation. OAG a suivi les exigences de la liste de contrôle de qualité DEQAS pour l'évaluation afin de s'assurer que l'évaluation respecte la norme UNEG.

110. L'équipe chargée de l'évaluation a veillé à maintenir les principes d'indépendance et d'impartialité en ce qui concerne le programme évalué, et à ce qu'aucun membre n'ait été ou ne soit impliqué dans sa mise en œuvre ou dans toute autre phase.
111. En outre, nous avons garanti la validité, la fiabilité et l'exploitabilité des résultats de l'étude en assurant une coordination et une communication efficaces pendant le travail sur le terrain ; des appels réguliers bihebdomadaires avec le PAM pour discuter de l'état d'avancement du travail sur le terrain et de l'évaluation. La formation de l'équipe de terrain et le pré-test des outils par un petit échantillon de répondants potentiels, ainsi que la traduction et la rétro-traduction des outils, l'enregistrement audio des entretiens qualitatifs et la rédaction d'un rapport conforme aux exigences des termes de référence.
112. Nous avons procédé à une triangulation des données en utilisant diverses sources de données pour corroborer les résultats. Les données quantitatives et qualitatives primaires ont été triangulées avec les données issues de l'analyse documentaire. Nous avons également procédé à une triangulation des méthodes - en utilisant plusieurs méthodes pour étudier la situation. Différentes méthodes ont mieux fonctionné pour certaines questions d'évaluation que pour d'autres. Par exemple, dans l'évaluation de la qualité de l'apprentissage, les méthodes EGRA et EGMA des élèves présentaient un avantage comparatif. L'annexe 3 fournit plus de détails sur la triangulation et l'assurance qualité globale.
113. La version finale du rapport d'évaluation sera compilée sur la base des commentaires de l'ERG et la qualité du rapport sera assurée.

4. Résultats de l'évaluation

4.1 VALEURS DE REFERENCE, PERTINENCE ET OBJECTIFS DES INDICATEURS DU PLAN DE SUIVI DES PERFORMANCES

Valeurs de référence des indicateurs du plan de suivi des performances, leur pertinence et analyse des objectifs fixés

- 114. En répondant aux questions d'évaluation 1A et B, nous avons également inclus la question d'évaluation 2A afin d'éviter les répétitions car les questions sont étroitement liées.
- 115. Dans l'ensemble, bon nombre des indicateurs sont SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, pertinents et limités dans le temps), car ils sont compréhensibles, faciles à calculer, appropriés pour

Q1A Quelles sont les valeurs de référence pour chaque indicateur du plan de suivi des performances ?

Q1B Les indicateurs sont-ils appropriés pour mesurer les résultats du programme ?

Q2A Sur la base des objectifs déclarés du projet McGovern-Dole, les objectifs fixés pour chaque indicateur sont-ils clairs, réalistes et réalisables compte tenu de base de référence ?

mesurer les résultats du programme et bien alignés sur le cadre des résultats. Cependant, certains d'entre eux ne correspondent pas à l'activité envisagée. Il existe donc un risque d'incohérence entre les rapports d'activité et les indicateurs, si le système de suivi n'est pas rigoureusement développé pour faciliter la collecte de données directement liées aux indicateurs sélectionnés. De plus, certains indicateurs sont redondants et d'autres ne sont pas réalistes dans le contexte ou ont été formulés de manière à être difficiles à mesurer. Ceux-ci sont mis en évidence dans les sections suivantes.

- 116. Il est également important de noter que le démarrage tardif du projet pour l'exercice 2021 aura un impact sur la réalisation des objectifs, même ceux initialement réalistes dans le délai du projet. Par conséquent, presque tous les objectifs doivent être ajustés. Le projet dispose de trois années sur cinq pour atteindre ses objectifs et le PMP est structuré pour atteindre les objectifs en cinq ans. En évaluant le caractère réaliste des objectifs, nous avons examiné ce qui peut être accompli dans les trois années.
- 117. Un code couleur a été inclus, soit dans les tableaux pertinents, soit dans le texte, pour visualiser dans quelle mesure, selon l'équipe chargée de l'évaluation, des ajustements doivent être apportés :

L'indicateur est approprié/la référence peut nécessiter un changement mineur	L'indicateur nécessite une reformulation pour plus de clarté	la référence de l'indicateur nécessite un changement majeur	Le projet devrait envisager de supprimer l'indicateur du Plan de suivi des performances	L'indicateur n'est pas directement lié aux activités du projet	Les objectifs annuels et/ou globaux liés à l'indicateur devraient être ajustés
--	--	---	---	--	--

Indicateur Standard 1 - Pourcentage d'élèves qui, à la fin de deux années de scolarité primaire, démontrent qu'ils peuvent lire et comprendre le sens d'un texte de niveau scolaire.

118. Il s'agit d'un indicateur de résultat qui doit être suivi au début, au milieu et à la fin par l'équipe d'évaluation. Il est approprié pour suivre les progrès de la capacité des élèves de deuxième année à lire et comprendre le sens des textes de niveau scolaire. Cet indicateur est SMART - mesurable et réalisable grâce aux activités d'alphabétisation qui seront menées dans le cadre du programme. Il est facile à calculer car le numérateur et le dénominateur dérivés du test EGRA sont facilement disponibles. L'analyse du test réalisé selon la méthode EGRA présente les valeurs de base d'environ 36,5 % des élèves du groupe d'intervention contre 33,1 % du groupe de comparaison, démontrant ainsi leur capacité à lire et comprendre le sens d'un texte de niveau scolaire. En revanche, 63,5 % du groupe expérimental et 66,9 % du groupe témoin n'ont pas réussi à lire une phrase simple avec fluidité et à répondre aux questions associées. Les tests EGRA ont été choisis pour cette évaluation car ils sont spécifiques et établissent clairement ce que l'apprenant a acquis et ce qu'il n'a pas acquis dans chaque tâche. Les outils EGRA ont été utilisés pour évaluer les compétences de lecture de base au Mali et en République démocratique du Congo⁵⁵, Haïti⁵⁶, etc. avec l'aide du USAID. Toutes ces études ont utilisé la capacité de lire et de comprendre un texte comme indicateur clé, comme le montre ce rapport. Le tableau 4 présente les tests EGRA et la description du contenu.

⁵⁵ République Démocratique du Congo (RDC, 2015). Services d'évaluation de l'éducation en République Démocratique du Congo.

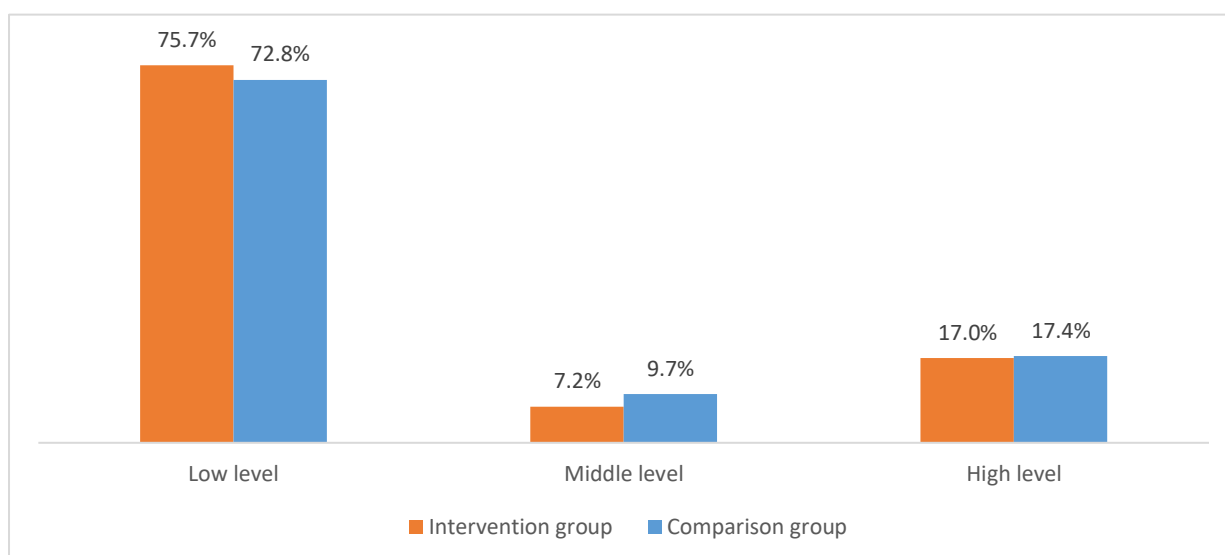
⁵⁶ Haïti (2017). Rapport de l'évaluation de base EGRA. Projet Haïti Gagne, Lire, Ecrire et Réussir.

Tableau 4 : Tests EGRA et description du contenu

TESTS EGRA		CONTENU
T1	Identification des noms/sons des lettres	Connaissance de l'alphabet
T2	Identification des syllabes	Lecture des syllabes
T3	Mots familiers	Reconnaissance des mots écrits
T4	Mots inventés	Capacité de décodage
T5	Lecture et compréhension de texte	Compréhension de la langue écrite
T6	Compréhension à l'écoute	Compréhension de la langue orale

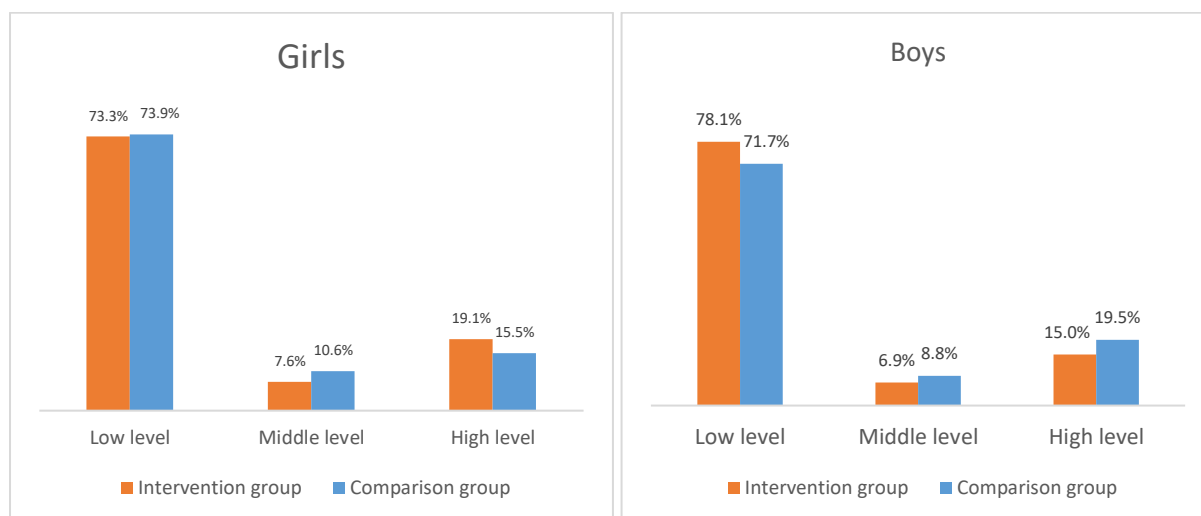
119. Le pourcentage d'élèves ayant acquis des compétences de lecture de base (24,3 % et 27,2 %) dans les groupes d'intervention et de comparaison respectivement, comme le montre la figure 4. Plus de 74 % des élèves (plus nombreux dans les écoles d'intervention) éprouvaient encore des difficultés avec les compétences de lecture de base, car ils ne parvenaient pas à lire couramment et à comprendre ce qu'ils lisaient. Dans l'ensemble, il n'y a pas de différences significatives entre les élèves des deux groupes, quel que soit leur niveau de performance. Lorsqu'on analyse les résultats par genre, les filles ont surpassé les garçons dans les écoles d'intervention (26,7 % de filles ; 21,9 % de garçons)⁵⁷ ce qui est différent du schéma observé dans les écoles de comparaison (26,1 % de filles ; 28,3 % de garçons), comme le montre la figure 5.

Figure 4: Pourcentage d'élèves ayant des compétences de base en lecture, par groupe**



⁵⁷ Children with basic reading skills are those in the middle and high levels indicated in figure 4.

Figure 5 : Pourcentage d'élèves ayant des compétences de base en lecture, par genre et par groupe



120. Le tableau 5 montre que **seulement 22,3% et 26,4% des élèves respectivement dans les groupes d'intervention et de comparaison ont réussi la tâche 1** « Identification de la lettre SON ». Pour la tâche 2 « Identification de syllabes », les performances moyennes sont similaires pour les deux groupes. Environ 34% des élèves du groupe d'intervention à Bouenza ont atteint les performances requises pour ce test - la meilleure performance de tous les départements, suivis des élèves de Likouala (26%). Les élèves de Plateaux ont eu la plus faible performance dans la tâche 2 (1,7% et 0,0% respectivement dans les groupes d'intervention et de comparaison). Pour les tâches 3 « Identification de mots familiers » et 4 « Déchiffrage simple de non-mots », les performances moyennes des élèves des deux groupes étaient considérablement faibles, avec environ 5% ou moins des élèves atteignant le seuil minimum de compétences requis pour ces tâches. La tâche 5 « **Lecture et compréhension de textes** » a enregistré environ **36,5% et 33,1% des élèves qui, comme mentionné précédemment, étaient capables de lire et de comprendre un texte de niveau 2** dans les groupes d'intervention et de comparaison respectivement. Le groupe de comparaison à Likouala a obtenu des performances remarquablement élevées dans cette tâche (83%). Plus de la moitié des élèves des deux groupes ont réussi la tâche 6 « Compréhension orale », avec la meilleure performance (85%) chez les élèves du groupe d'intervention à Pool et la moins bonne chez les élèves du groupe d'intervention à Sangha (25%).

Tableau 5 : Résultats des tâches de lecture par département et par groupe

Départements	T 1		T 2		T 3		T 4		T 5		T 6	
	Int . group	Comp. group	Int . group	Comp. group	Int . group	Comp. group	Int . group	Comp. group	Int . group	Comp. group	Int . group	Comp. group
BOUENZA	36.1	29.6	33.8	20.5	20.0	4.1	3.8	3.2	21.1	16.8	52.2	42.4
LEKOU MOU	12.9	26.6	3.3	17.4	0.0	10.5	1.2	7.3	32.9	36.7	51.2	66.9
LIKOUALA	33.9	37.2	25.6	22.3	12.8	7.4	5.5	3.1	33.9	82.9	54.1	79.7
PLATEAUX	10.5	11.2	1.6	0.0	0.0	1.6	0.5	0.0	43.0	48.0	50.2	63.2
POOL	30.1	18.7	19.6	7.7	3.0	3.3	5.6	1.1	58.4	20.4	84.9	58.5
SANGHA	12.6	37.9	6.0	18.6	2.0	3.8	0.6	4.6	16.0	21.7	25.	46.5
TOTAL	22.3	26.4	14.3	14.7	5.4	5.3	2.9	3.5	36.5	33.1	56.0	57.8

121. Il convient de noter qu'aujourd'hui, selon l'UNICEF,⁵⁸ seulement un tiers des enfants de 10 ans dans le monde sont capables de lire et de comprendre une histoire écrite simple. Les deux tiers restants (soit environ 64%) ne parviennent pas à atteindre le niveau minimum de compétence en compréhension de lecture. Ce chiffre est en hausse par rapport aux 52% d'avant la pandémie. En septembre 2022, l'UNICEF a mis en garde contre une crise mondiale de l'éducation et la nécessité d'une action urgente lors du Sommet sur la Transformation de l'Éducation lors de l'Assemblée générale des Nations Unies⁵⁹. Le rapport de l'Observatoire des connaissances et des échanges d'informations (K)⁶⁰ sur les évaluations de l'apprentissage pendant la COVID-19 publié en 2022 indique que la République du Congo fait partie des trois pays où, à la suite de la pandémie, plus de la moitié des élèves en début d'école primaire ne parviennent pas à lire et à calculer. De plus, le rapport PASEC 2019 a révélé que 55% des élèves en début d'école primaire dans les 14 pays rencontrent des difficultés en langues, contre 29% en mathématiques. Cela souligne la pertinence et l'importance des interventions liées à l'alphabetisation du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021.
122. **L'équipe d'évaluation suggère d'ajuster les objectifs de l'indicateur standard 1** en tenant compte des valeurs de référence, de la nature contractuelle de la durée de vie du projet et des réalités actuelles. Les ajustements d'objectifs suggérés sont détaillés dans le tableau 6. Il convient de noter qu'il faudrait plus de temps pour obtenir des changements significatifs dans les résultats d'apprentissage. Une prolongation sans frais de la durée du programme d'au moins un an pourrait permettre aux interventions appropriées de produire les résultats souhaités. Les objectifs ont été fixés en tenant compte des tendances mondiales et régionales, du niveau des élèves au départ, du contexte dans lequel les écoles fonctionnent et de la comparaison avec des écoles se trouvant dans des conditions similaires.^{61,62}

Tableau 6 : Suggestions d'ajustements des objectifs - Indicateur standard 1

Indicateur standard 1	Pourcentage d'élèves qui, à la fin des deux années d'école primaire, démontrent qu'ils peuvent lire et comprendre le sens d'un texte de niveau scolaire.						
	Valeur de référence	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Durée de vie du projet
Compétences de base en lecture pour les filles	50%	50%	60%	70%	80%	80%	80%
Ajustement de l'objectif suggéré	26.7%	27%	28.5%	30%			30%
Compétences de base en lecture pour les garçons	50%	50%	60%	70%	80%	80%	80%
Ajustement de l'objectif suggéré	21.9%	22%	24%	25.5%			25.5%
Changement majeur							
Ajuster l'objectif							

Appropriate /minor change

Ajuster l'objectif

⁵⁸ UNICEF Available from URL: <https://www.unicef.org/bulgaria/en/press-releases/unicef-only-third-10-year-olds-globally-are-estimated-be-able-read-and-understand>

⁵⁹ Ibid

⁶⁰ KIX Observatory Report on Reopening Schools in Africa During the COVID-19 Pandemic: Twists and Turns, April 2022.

⁶¹ Target Setting: Guidance for Primary Schools. Department of Education for Northern Ireland. Available from URL: <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/target-setting-guidance-for-primary-schools.pdf>

⁶² Ian Bremner & David Cartwright (2004) Target setting in primary schools: The big squeeze, Education 3-13, 32:1, 4-8, DOI: [10.1080/03004270485200021](https://doi.org/10.1080/03004270485200021)

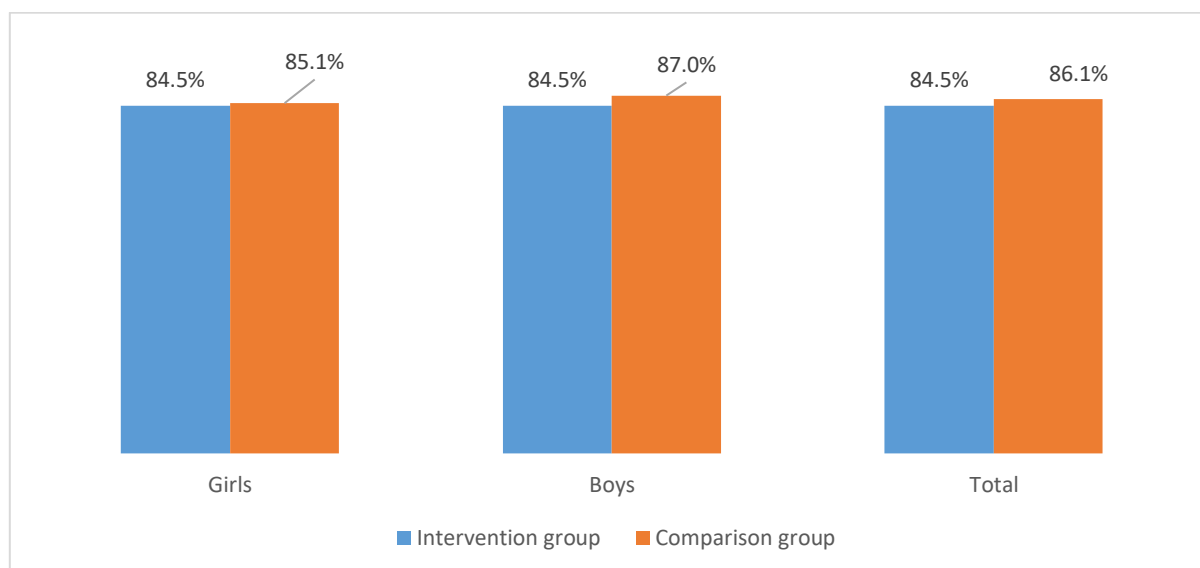
Indicateur standard 2 - Taux moyen de présence des élèves dans les classes/écoles soutenues par l'USDA

123. Il s'agit d'un indicateur de résultats. Il est également important de noter que si le taux de présence peut être facilement calculé, le taux moyen est plus difficile à calculer et remet en question les exigences SMART pour cet indicateur dans le contexte donné. L'équipe chargée de l'évaluation suggère simplement de suivre la présence des élèves dans les salles de classe/écoles soutenues par le département de l'agriculture des États-Unis (USDA). L'agrégation des registres de présence des élèves sera utilisée pour évaluer cet indicateur. L'enquête a montré une moyenne de 57 et 55 élèves par classe respectivement dans les groupes d'intervention et de comparaison. Likouala était le département avec le plus grand nombre d'élèves par classe. La proportion moyenne d'élèves présents en classe le jour du test était de 84% et 86% respectivement pour les groupes d'intervention et de comparaison (voir tableau 7). Cependant, il est noté que le manuel d'indicateurs de l'USDA indique que la présence doit être mesurée sur plusieurs années et ne doit pas refléter un seul point dans le temps. Cependant, ce type de données n'est pas disponible au Congo. Actuellement, le taux moyen de présence des élèves est calculé en divisant le nombre moyen d'élèves présents tout au long de l'année scolaire par le nombre d'élèves inscrits en début d'année scolaire, multiplié par 100 pour le convertir en pourcentage.
124. Selon l'enquête scolaire, **la valeur de référence de 80 % pour les filles et les garçons dans le PMP est réaliste pour cet indicateur, mais peut être légèrement révisée à la hausse (voir figure 6)**. À partir du PMP, l'objectif de la première année reste de 80 %, puis augmente de 5 % chaque année. L'objectif pour la première année peut également être augmenté de 5 %.

Tableau 7 : Taux de fréquentation des classes/écoles soutenues par l'USDA par département selon le groupe

Département	Groupe d'intervention		Groupe de comparaison	
	nombre d'élèves inscrits	nombre d'élèves présents le jour du test	nombre d'élèves inscrits	nombre d'élèves présents le jour du test
Bouenza	2170	1608(74.1%)	2097	1748(83.4%)
Lekoumou	1708	1635(95.7%)	1628	1418(87.1%)
Likouala	1333	1221(91.6%)	2252	2134(94.8%)
Plateaux	1885	1657(87.9%)	1029	838(81.4%)
Pool	3029	2396(79.1%)	851	643(75.6%)
Sangha	1754	1518(86.6%)	1520	1292(85.0%)
Total	11879	10035(84.5%)	9377	8073(86.1%)

Figure 6 : Taux de participation par genre selon le groupe



Indicateur standard 3 - Nombre de matériels d'enseignement et d'apprentissage fournis grâce à l'aide de l'USDA

125. Il s'agit d'un indicateur de résultat et la valeur de référence est indiquée comme étant zéro. Cet indicateur est SMART et peut être facilement suivi en agrégeant les rapports de distribution de matériel. Dans l'enquête scolaire, 6 des 44 écoles d'intervention ont signalé disposer de 10 matériels pédagogiques, tandis que 3 des 41 écoles de comparaison ont signalé en avoir 6 grâce à l'aide de l'USDA. **Aucune des écoles de l'échantillon n'a signalé disposer de matériels d'apprentissage.** Le projet a pour objectif de distribuer 21 250 matériels pédagogiques et 63 750 matériels d'apprentissage dans les écoles d'intervention sur cinq ans. Un objectif plus réaliste pour les 3 années du cycle du projet est présenté dans le tableau 8.

Tableau 8: Suggestion d'ajustements de cible – indicateur standard 3

Standard indicator 3	Nombre de matériels d'enseignement et d'apprentissage fournis grâce à l'assistance de l'USDA par type de matériel selon le groupe						Durée de vie du projet
	Valeur de référence	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	
Nombre de matériels pédagogiques fournis (25%)	0	4.250	4.250	4.250	4.250	4.250	21.250
Ajustement suggéré de l'objectif	10	7.085	7.085	7.070			21.250
Nombre de matériels pédagogiques fournis (75 %)	0	12.750	12.750	12.750	12.750	12.750	63.750
Ajustement suggéré de l'objectif	0	21.250	21.250	21.250			63.750
Approprié							
Ajuster l'objectif							

Indicateur standard 4 - Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques dans les écoles cibles qui démontrent l'utilisation de techniques ou d'outils d'enseignement nouveaux et de qualité grâce à l'assistance de l'USDA

126. Il s'agit d'un indicateur de résultat dont la situation de référence est zéro. Suivi par les rapports d'activité des partenaires consolidés, **cet indicateur est complexe car il prend en compte deux éléments qui peuvent être difficiles à mesurer, à savoir les nouvelles techniques et la qualité.** Il est important de définir au préalable les indicateurs de qualité qui seront mesurés afin de procéder à l'évaluation. En outre, le lien avec l'activité du projet n'est pas suffisamment clair, car l'activité vise à soutenir le développement professionnel des enseignants par le biais du mentorat et du coaching afin d'améliorer les résultats en matière d'alphabétisation. Les techniques d'enseignement nouvelles et de qualité dans le contexte doivent être définies. L'indicateur devrait être reformulé afin d'être mieux adapté à l'activité et d'aider à évaluer le changement attendu de l'intervention. Il est également important de clarifier comment cette démonstration d'utilisation sera suivie par l'UNICEF et l'UNESCO - s'ils effectueront des observations en classe / évaluations de l'enseignement (ce qui serait une mesure plus fiable) ou si cette activité sera auto-déclarée par les enseignants/éducateurs/assistants d'enseignement. Les valeurs de référence de l'enquête basée sur l'auto-évaluation des enseignants sont présentées dans le tableau 9.

Tableau 9 : Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques qui démontrent l'utilisation de techniques ou d'outils nouveaux et de qualité (autodéclarés) à la suite de l'assistance fournie par USDA, par sexe et par groupe.

Genre	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Femmes	21 (31.3%)	18 (33.3%)
Hommes	46 (68.7%)	36 (66.7%)
Total	67	54

127. En termes de ciblage, le plan de suivi des performances indique que le projet aura 491 enseignants/éducateurs/assistants d'enseignement (231 femmes ; 260 hommes) qui peuvent démontrer l'utilisation de techniques nouvelles et de qualité d'ici la première année. Le projet augmentera ensuite l'objectif jusqu'à ce que 642 enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques soient atteints à la fin du projet. Le tableau 10 présente une progression plus réaliste basée sur le cycle de projet contracté.

Table 10: Ajustement suggéré des objectifs - indicateur standard 4

Indicateur Standard 4	Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques qui démontrent l'utilisation de techniques ou d'outils nouveaux et de qualité à la suite de l'assistance fournie par USDA, par genre et par groupe						Durée de vie du projet
	Valeur de référence	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	
Enseignantes	0	231	248	266	284	302	302
Ajustement suggéré de l'objectif	21	266	284	302			302
Enseignants (hommes)	0	260	280	300	320	340	340
Ajustement suggéré de l'objectif	46	300	320	340			340
Clarify							
Adjust target							

Indicateur standard 5 - Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques formés ou certifiés grâce à l'aide de l'USDA

128. Il s'agit d'un indicateur de résultat et la situation de référence est zéro. Selon la stratégie du secteur de l'éducation 2015-2025.⁶³ « Sur les 8 438 enseignants de l'enseignement public en 2011, les fonctionnaires et contractuels représentaient 49,7%. Les autres enseignants (50,3 %) étaient constitués de volontaires, de volontaires non rémunérés (principalement dans les zones rurales) et

⁶³ Stratégie sectorielle de l'éducation pour les années 2015 à 2025 de la République du Congo p.31

d'autres personnes n'ayant pas déclaré leur statut et leurs diplômes ». Selon cette nomenclature du personnel enseignant, l'équipe chargée de l'évaluation n'a pas vu la catégorie « assistants d'enseignement », mais les informations reçues du CO indiquent qu'il s'agit de volontaires. **L'objectif de formation de 755 personnes par an pour les 354 écoles focales est réalisable puisque des volontaires sont impliqués.** Dans de nombreuses écoles visitées au cours de l'enquête, l'équipe chargée de l'évaluation a noté la présence de deux enseignants pour un cycle complet de l'école primaire. Les valeurs de référence de l'enquête sont détaillées dans le tableau 11. Le test de comparaison des proportions montre une différence significative entre les deux groupes à un niveau de signification de 5 %. Il y avait également une différence significative entre les proportions d'enseignants masculins et féminins ($p < 0,05$ groupe d'intervention, $p < 0,05$ groupe de comparaison) qui avaient suivi une formation/certification soutenue par l'USDA, quel que soit le groupe.

Table 11: Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants pédagogiques formés ou certifiés à la suite de l'assistance fournie par USDA **

Genre	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Femmes	23 (31.1%)	19 (33.3%)
Hommes	51 (68.9%)	38 (66.7%)
Total	74	57

Indicateur standard 6 - Nombre d'administrateurs et de responsables scolaires dans les écoles cibles qui démontrent l'utilisation de nouvelles techniques ou de nouveaux outils à la suite de l'assistance de l'USDA

Clarifier

129. Il s'agit d'un indicateur de résultat et la situation de référence est zéro. L'indicateur est SMART et peut être suivi via les rapports d'activité des partenaires consolidés. L'indicateur est SMART et peut être suivi via les rapports d'activité des partenaires consolidés. Cependant, **il n'est pas clair de savoir comment cette démonstration d'utilisation sera évaluée par l'UNICEF et l'UNESCO** - que ce soit par des observations ou si cette activité sera auto-déclarée par les administrateurs et les responsables des écoles dans les enquêtes prévues. Pour apprécier les données à collecter et l'évaluation future, il serait également important de définir les nouvelles techniques.

Indicateur standard 7 - Nombre d'administrateurs et de responsables scolaires formés ou certifiés grâce à l'aide de l'USDA

Approprié

130. Il s'agit d'un indicateur de résultat SMART, la valeur de référence étant fixée à zéro. L'enquête a montré que quelques administrateurs ont déclaré avoir été formés ou certifiés grâce à l'aide de l'USDA (tableau 12). Les administrateurs scolaires ou autres responsables de l'éducation (publics ou privés) sont formés à certains aspects de leurs fonctions actuelles, notamment dans des domaines tels que les finances, la gestion (logistique, suivi, utilisation et soutien du personnel), la gouvernance (législation, communication, application), l'infrastructure (bâtiments, fournitures) ou l'assurance qualité pour améliorer les compétences en lecture et en écriture.⁶⁴ **Le projet prévoit de former chaque année 1 463 administrateurs et fonctionnaires (688 femmes et 755 hommes). Cet objectif est réaliste et réalisable.**

Tableau 12 : Nombre d'administrateurs et de responsables scolaires formés ou certifiés grâce à l'aide de l'USDA, par sexe et par groupe.

Genre	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Femmes	10 (33.3%)	0 (0%)
Hommes	20 (66.7%)	7 (100%)

⁶⁴ USDA Indicator Handbook

Total	30	7
-------	----	---

Indicateur standard 8 - Nombre d'installations éducatives (bâtiments scolaires, salles de classe, sources d'eau améliorées et latrines) réhabilitées/construites grâce à l'aide de l'USDA.

Approprié

131. Il s'agit d'un indicateur de résultat dont la référence est indiquée dans le PMP comme étant égale à zéro. L'indicateur est SMART et peut facilement être collecté à partir des registres scolaires. Le projet vise à construire des systèmes d'approvisionnement en eau et des latrines adaptées aux personnes handicapées (activité 2.1). Pour certaines écoles qui ne sont pas reliées à une source d'eau courante, le PAM construira 35 systèmes d'eau et remettra en état des systèmes d'eau. Le PAM installera un réservoir d'eau pour le stockage de l'eau et travaillera avec l'agence de construction pour former l'administration de l'école et les enseignants à l'entretien des points d'eau. Le PAM améliorera l'accès à l'eau potable et aux services d'assainissement ainsi que l'adoption de comportements hygiéniques clés. Le PAM construira ou remettra en état 60 latrines adaptées aux personnes handicapées, grâce aux fonds du FAS, dans certaines écoles. En outre, le PAM livrera et installera 300 stations de lavage des mains dans 125 écoles⁶⁵. Le plan de suivi des performances indique qu'aucune salle de classe ne sera réhabilitée, mais prévoit de réhabiliter un total de 30 cuisines/aires de cuisson (10 par an sur 3 ans). Les valeurs de référence de l'enquête sont détaillées dans le tableau 13. **Les objectifs de cet indicateur pourront être atteints si la majeure partie de la construction est réalisée au cours des deux premières années du projet.**

Tableau 13 : Nombre d'établissements d'enseignement réhabilités/construits grâce à l'aide de l'USDA, par type et par groupe

Type d'établissements d'enseignement	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bâtiment scolaire	NA	NA
Salles de classe	NA	NA
Sources d'eau améliorées	4	1
Clôture de l'école	1	0
Latrines	12	3

Indicateur standard 9 - Nombre d'élèves inscrits dans une école bénéficiant d'une aide de l'USDA

Clarifier

132. L'activité liée à cet indicateur concerne la fourniture de repas scolaires et de nutriments. L'indicateur est SMART mais, pour plus de spécificité, **il pourrait être reformulé comme suit : nombre d'élèves inscrits dans les écoles bénéficiaires qui ont reçu des repas scolaires/nutriments**, auquel cas l'indicateur standard 16 capturerait l'information « clarifier » ou envisagé de le supprimer. La cible est constituée des 65 000 élèves prévus pour l'intervention.

Indicateur standard 10 - Nombre de politiques, de réglementations ou de procédures administratives à chacun des stades de développement suivants grâce à l'aide de l'USDA

Approprié

133. C'est un indicateur de résultat et la base de référence est zéro. La première partie de l'indicateur se réfère au nombre de politiques, de réglementations ou de procédures administratives, et le manuel de l'indicateur détaille cinq étapes de développement à mesurer. Cet indicateur est reparti selon deux types de politiques/réglementations/procédures administratives : l'éducation et la santé et la nutrition de l'enfant. L'indicateur est SMART. Le projet vise à atteindre l'un des éléments dans les secteurs de l'éducation et de la santé (2 au total) pendant la durée du projet. **L'objectif est réaliste mais échappe au contrôle du PAM** - il est soumis aux complexités de l'environnement politique

⁶⁵ Attachment A Plan of Operation, McGovern-Dole Program FY 2021

et au système adaptatif à multiples facettes dans lequel le programme d'alimentation scolaire est positionné.

Indicateur standard 11 - Valeur des nouveaux engagements du gouvernement des États-Unis (USG) et des nouveaux investissements des secteurs public et privé mobilisés par l'USDA pour soutenir la sécurité alimentaire et la nutrition.

Clarifier

Ajuster l'objectif

134. C'est un indicateur quantitatif mais qui peut être interprété à tort comme qualitatif en raison du terme « valeur ». La colonne de désagrégation indique que la valeur sera mesurée en USD, mais il serait plus clair pour les contrôleurs du programme de préciser que l'indicateur se réfère à la **valeur financière** des nouveaux engagements du gouvernement américain et des nouveaux investissements des secteurs public et privé mobilisés par l'USDA pour soutenir la sécurité alimentaire et la nutrition. **L'objectif d'un million de dollars US en trois ans dans le contexte semble ambitieux, en particulier parce qu'un quart du montant est attendu du gouvernement.** La volonté politique est faible en ce qui concerne l'alimentation scolaire nationale et l'engagement financier du gouvernement est faible. Bien qu'il y ait une ligne budgétaire dans le budget de l'éducation pour l'alimentation scolaire, le financement n'a pas été déboursé depuis plusieurs années.

Indicateur standard 12 - Nombre de partenariats public-privé formés grâce à l'aide de l'USDA.

Pas lié

Ajuster l'objectif

135. Il ne s'agit pas d'une activité explicite dans le plan d'opération du projet et le PMP souligne l'implication du ministère de l'éducation, du PAM, de l'UNICEF et du CRS. En outre, il n'y a aucune preuve de partenariats public-privé sur l'alimentation scolaire négociés dans le passé au Congo et les documents de projet n'articulent pas de stratégie sur la façon dont cela sera réalisé dans le cadre du cycle de projet de l'exercice 2021. **L'objectif de cinq (5) partenariats public-privé (PPP) au cours de la première année ne semble pas réaliste dans le contexte et devrait être ajusté.** Plusieurs éléments entravent le développement des PPP, notamment les cultures organisationnelles et les objectifs différents entre les partenaires, un environnement et un faible soutien institutionnel, des cadres politiques et juridiques faibles, des mécanismes peu fiables de partage des risques et des responsabilités, des procédures inadéquates pour la sélection des partenaires des PPP, une incohérence entre les apports de ressources et la qualité, un suivi et une évaluation inadéquats des processus de PPP, un manque de transparence et la nature des PPP⁶⁶. La création d'un partenariat public-privé au cours des trois années du cycle du projet serait une réalisation louable.

Indicateur standard 13 - Nombre d'associations de parents d'élèves (PTA) ou de structures similaires de gouvernance "scolaire" soutenues grâce à l'aide de l'USDA.

Approprié

136. **Ce dernier aspect de l'indicateur pourrait devoir être normalisé pour la clarté des moniteurs,** afin de s'assurer que les personnes en charge des rapports scolaires comprennent ce qui est considéré comme une structure de gouvernance scolaire similaire. L'enquête auprès des écoles a inclus le conseil d'école comme structure de gouvernance similaire (voir tableau 14). L'objectif est de soutenir 354 structures de ce type dans les écoles participant au projet. L'objectif est réaliste. L'assistance de l'USDA permet de renforcer les capacités des membres de l'APE.

Tableau 14 : Nombre de structures de gouvernance scolaire soutenues grâce à l'aide de l'USDA, par type et par groupe

Type de structure de gouvernance scolaire soutenue	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
--	-----------------------	-----------------------

⁶⁶ Batjargal, Temulin & Zhang, Mengzhong. (2021). Review of key challenges in public-private partnership implementation. Journal of Infrastructure, Policy and Development. 5. 1378. 10.24294/jipd. v5i2.1378.

Conseil d'école	26	0
Association de parents d'élèves	20	3

Indicateur standard 16 - Nombre de repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, goûter, déjeuner) fournis aux enfants d'âge scolaire grâce à l'aide de l'USDA.

Approprié

137. Cet indicateur est SMART et vise à mesurer le nombre de repas scolaires donnés aux enfants en âge scolaire. Seul le déjeuner est pris en compte dans la présentation des résultats (tableau 15) puisque seulement 3 des 41 écoles d'intervention de l'échantillon ont déclaré fournir un petit déjeuner et 2 ont déclaré fournir des collations. Cet indicateur recueille des informations similaires à celles de l'indicateur standard 17, mais les parties prenantes du programme ont souligné l'utilité de la triangulation des deux indicateurs. L'indicateur vise à fournir 11,7 millions de repas par an à 65 000 enfants. Une extension sans frais permettrait de mieux tirer parti des 58,5 millions de repas prévus pour les enfants sur une période de 5 ans.

Table 15: Nombre de repas scolaires quotidiens (déjeuner) fournis aux enfants d'âge scolaire du groupe de traitement par département

Département	Nombre d'écoles fournissant des repas	Nombre de repas quotidiens fournis aux enfants d'âge scolaire grâce à l'aide de l'USDA
Bouenza	8	2197
Lékoumou	10	1361
Likouala	1	663
Plateaux	6	1349
Pool	6	2039
Sangha	5	1639
Total	36	9248

Indicateur standard 17 - Nombre d'enfants en âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, goûter, déjeuner) fournis grâce à l'aide de l'USDA.

Approprié

138. Il s'agit d'un indicateur de résultat et la base de référence est indiquée comme nulle, mais comme nous avons des écoles d'intervention du cycle de projet de l'année scolaire 17, la valeur de référence doit être ajustée (voir tableau 16). L'enquête scolaire affiche la valeur de référence du groupe d'intervention. L'objectif de 65 000 enfants en âge d'être scolarisés est réalisable bien que le projet soit sous contrat.

Tableau 16 : Nombre d'enfants d'âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens dans le groupe d'intervention, par genre

Nombre d'enfants d'âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, goûter, déjeuner) fournis grâce à l'aide de l'USDA.	Groupe d'intervention	Nombre cible d'enfants en âge scolaire recevant des repas quotidiens à l'école
Nombre de filles recevant des repas scolaires quotidiens	4,331 (46.83%)	27,375 (42.1%)
Nombre de garçons recevant des repas scolaires quotidiens	4,917 (53.16%)	37,625 (57.9%)
Nombre total d'enfants recevant des repas scolaires	9,248	6,5000

Indicateur standard 18 - Nombre de bénéficiaires de l'aide sociale participant à des filets de sécurité productifs grâce à l'aide de l'USDA

Approprié

139. Il s'agit d'un indicateur de résultat SMART avec une base de référence de zéro. Selon le manuel des indicateurs de l'USDA⁶⁷, trois types d'activités peuvent constituer la base d'un programme de "filet de sécurité productif". Il s'agit des activités suivantes Les activités qui renforcent les actifs de la communauté (par exemple, les travaux publics) ; les activités qui renforcent les actifs humains (par exemple, l'alimentation scolaire, les visites de santé maternelle et infantile telles que les visites prénatales et les visites de nourrissage) ; et/ou Les activités qui renforcent les actifs des ménages (par exemple, les rations à emporter). Les deux premiers éléments (communauté et capital humain) sont liés au projet. La cible est constituée par les 65 000 étudiants que le projet de l'exercice 21 entend atteindre au cours de la première année. La cible est appropriée et réalisable.

Indicateur standard 19 - Nombre de personnes qui démontrent l'utilisation de nouvelles pratiques en matière de santé et de nutrition infantiles à la suite de l'assistance de l'USDA

Approprié

140. Il s'agit d'un indicateur de résultat SMART, bien que la raison pour laquelle 232 personnes ont été ciblées n'ait pas été expliquée. Le PMP indique que cet indicateur mesure le nombre de personnes dans les communautés cibles formées à la santé et à la nutrition des enfants et qu'il s'agit d'un indicateur sentinelle pour la théorie du changement du projet : les personnes formées ont partagé des informations sur la nutrition et la santé à travers les communautés. Les partenaires du PAM fourniront une assistance technique et dispenseront des formations en matière d'éducation nutritionnelle. Un représentant des enseignants de chaque école participera à des formations de remise à niveau organisées par le PAM et l'UNICEF dans des "écoles vertes" modèles, axées sur l'identification des réussites et des difficultés liées à la nutrition et aux jardins scolaires. Le PAM dispensera des formations aux élèves et aux enseignants sur les principes d'une agriculture sensible à la nutrition et sur l'importance d'un régime alimentaire équilibré comprenant la consommation régulière de légumes et de fruits, en utilisant et en adaptant, dans la mesure du possible, le matériel existant dans le pays, provenant du gouvernement et des partenaires. Pour impliquer les parents dans l'éducation nutritionnelle, le PAM organisera des journées annuelles des parents axées sur la nutrition au niveau du district avec les enseignants, les comités de parents et les groupes d'étudiants.

Indicateur standard 20 - Nombre de personnes qui démontrent l'utilisation de nouvelles pratiques sûres de préparation et de stockage des aliments grâce à l'aide du ministère américain de l'agriculture.

Approprié

Ajuster l'objectif

141. Il s'agit d'un indicateur de résultat. Le PMP indique que les données seront utilisées pour évaluer l'évolution des pratiques de préparation et de stockage des denrées alimentaires dans les écoles. Le manuel des indicateurs de l'USDA⁶⁸ indique que cet indicateur mesure le nombre total de personnes qui appliquent les nouvelles connaissances et compétences acquises dans le cadre des programmes de formation et de certification soutenus par l'USDA. La préparation des aliments est effectuée principalement par les mères des élèves et d'autres femmes de la communauté, tandis que les directeurs d'école, en collaboration avec les membres du COGES, gèrent le stockage des aliments de l'école. L'hypothèse est que la plupart des personnes formées à la préparation des aliments sont des femmes, tandis que les personnes formées au stockage des aliments sont des hommes. Toutefois, la raison pour laquelle le PMP cible 40 % de femmes et 60 % d'hommes n'est pas claire. Durant l'enquête les associations de parents d'élèves ont fourni des informations sur cet indicateur et les résultats dans le groupe d'intervention (tableau 17), ne soutiennent pas la proportionnalité entre les sexes de l'objectif du plan de suivi des performances. **Un objectif de 50 % de femmes et 50 % d'hommes pourrait être plus approprié si l'on tient compte de tous les éléments.**

⁶⁷ USDA. Food Assistance Indicators and Definitions. February 2019. Disponible à : https://www.fas.usda.gov/sites/default/files/2019-06/fad_indicator_handbook_feb_2019_0.pdf

⁶⁸ USDA. Food Assistance Indicators and Definitions. February 2019. Disponible à : https://www.fas.usda.gov/sites/default/files/2019-06/fad_indicator_handbook_feb_2019_0.pdf (p. 100).

Table 17 : Nombre de personnes ayant déclaré avoir utilisé de nouvelles pratiques de préparation et de stockage des aliments sains grâce à l'aide de l'USDA.

Genre	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Femmes	119 (76.3%)	6 (28.6%)
Hommes	37 (23.7%)	15 (71.4%)
Total	156	21

Indicateur standard 21 - Pourcentage de participants à des interventions nutritionnelles au niveau communautaire qui adoptent des comportements favorables à l'alimentation du nourrisson et du jeune enfant.

Supprimer

142. Il s'agit d'un indicateur de résultat et la valeur de référence est de Zéro. Toutefois, le manuel des indicateurs de l'USDA indique que cet indicateur est directement lié à l'indicateur de résultat McGovern-Dole 25 (FtF HL.9-2) Nombre d'enfants de moins de deux ans (0-23 mois) bénéficiant d'interventions nutritionnelles au niveau communautaire par le biais de programmes soutenus par l'USDA. Il ne s'applique qu'aux projets pour lesquels l'indicateur 25 est également applicable⁶⁹. Il ne s'agit donc pas d'un indicateur pertinent pour le programme d'alimentation scolaire McGovern-Dole pour l'exercice 2021. **L'équipe chargée de l'évaluation recommande de supprimer cet indicateur.**

Indicateur standard 22 - Nombre de personnes formées à la préparation et au stockage sûrs des aliments grâce à l'aide de l'USDA.

Approprié

143. Cet indicateur de renforcement des capacités donne la priorité aux individus de sexe masculin (voir tableau 18). L'USAID-Food Assistance and Indicators and Definitions Guidelines indique que cet indicateur doit inclure "les professionnels de la santé, les agents de soins de santé primaires, les agents de santé communautaires, les cuisiniers, le personnel scolaire, les bénévoles ou tout autre personnel non médical⁷⁰. Les indicateurs 20 et 22 sont liés - le nombre de personnes qui démontrent l'utilisation de nouvelles méthodes sûres de préparation et de conservation des aliments est mesuré après la mesure de l'indicateur 22. Il convient de noter qu'il s'agit d'un indicateur composite (préparation et stockage des aliments) qui concerne à la fois les cuisiniers, les directeurs d'école et l'APE. Cela explique le ciblage de l'indicateur en fonction du sexe, bien que les principales personnes censées être directement impliquées dans la préparation et le stockage des aliments soient les cuisiniers (principalement des femmes). **Dans l'enquête menée dans les écoles, 90 % des cuisiniers de l'échantillon étaient des femmes. Le projet devrait confirmer le ciblage de cet indicateur en fonction du sexe pour s'assurer qu'il reflète la réalité des écoles et qu'il favorise l'autonomisation des femmes.**

Tableau 18 : Nombre de personnes formées à la préparation et au stockage sûrs des aliments grâce à l'aide de l'USDA

Indicateur de performance	Type d'indicateurs	Dissociation
Nombre de personnes formées à la préparation et au stockage sûrs des aliments grâce à l'aide de l'USDA	Indicateur standard 22	Total
		Femmes (40%)
		Hommes (60%)

Indicateur standard 23 - Nombre de personnes formées à la santé et à la nutrition des enfants grâce à l'aide de l'USDA.

Approprié

144. Il s'agit d'un indicateur de résultat dont valeur initiale est indiquée comme nulle dans le PMP. L'indicateur est SMART. Le manuel des indicateurs de l'USDA indique que cet indicateur mesure le

⁶⁹ Ibid (p.101)

⁷⁰ Ibid (p. 103).

nombre de professionnels de la santé ou d'autres personnes formées ou certifiées dans le domaine de la santé et de la nutrition des enfants, directement grâce au financement de l'USDA, en tout ou en partie. Étant donné que les professionnels de la santé ne constituent pas un groupe cible essentiel du projet, l'équipe chargée de l'évaluation a tenté de se faire une idée de cet indicateur dans le cadre de l'enquête auprès des écoles en étudiant le nombre de personnes de l'APE qui avaient été formées aux pratiques de santé et de nutrition infantiles grâce à l'aide de l'USDA. Le tableau 19 présente les valeurs de référence. **L'objectif du projet de 174 femmes (60 %) et 116 hommes (40 %) pendant la durée du projet pour l'exercice 2021 est réaliste.**

Tableau 19 : Nombre de personnes formées à de nouvelles pratiques en matière de santé et de nutrition infantiles grâce à l'aide de l'USDA.

Genre	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Femmes	70 (68%)	9 (69.2%)
Hommes	33 (32%)	4 (30.8%)
Total	103	13

Il n'y a pas d'indicateur standard 24-26 dans le Plan de suivi des performances

Indicateur standard 27 - Nombre d'écoles utilisant une source d'eau améliorée.

Approprié

145. Il s'agit d'un indicateur de résultats SMART. Selon le guide des indicateurs de l'USDA, cet indicateur mesure le nombre total d'écoles du projet qui disposent d'une source d'eau améliorée, et pas seulement celles soutenues par l'USDA⁷¹. L'enquête scolaire révèle que peu d'écoles ont amélioré leurs sources d'eau (voir tableau 20).

Tableau 20 : Indicateur standard 27 - Nombre d'écoles utilisant une source d'eau améliorée par département et par groupe

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison	Total
Bouenza	0	3	3
Lékoumou	1	0	1
Likouala	0	0	0
Plateaux	1	0	1
Pool	1	0	1
Sangha	3	0	3
Total	6	3	9

146. 91 sources d'eau améliorées étaient censées être construites dans les cinq ans suivant la fin du projet, et devaient faire l'objet d'un suivi par le biais des rapports consolidés des partenaires, ce qui implique que le PAM vise à atteindre cet objectif en collaboration avec les partenaires. L'infrastructure WASH est médiocre et le PAM discute actuellement d'un inventaire avec le ministère de l'hydrologie, CRS et l'UNICEF. **L'objectif de 91 sources d'eau améliorées peut être atteint en trois (3) ans** au lieu des cinq prévus, mais cela dépend des réalités fiscales et logistiques, dont certaines échappent au contrôle du PAM.

Indicateur standard 28 - Nombre d'écoles disposant d'installations sanitaires améliorées.

Approprié

147. **Tout comme pour l'indicateur précédent lié aux infrastructures WASH (SI 27)**, l'enquête scolaire montre que cette référence peut être ajustée (voir tableau 21). Cette activité destinée à tous les écoliers sans distinction de sexe est menée par l'OMS en coordination avec le

⁷¹ USDA. Food Assistance Indicators and Definitions. February 2019. Disponible à : https://www.fas.usda.gov/sites/default/files/2019-06/fad_indicator_handbook_feb_2019_0.pdf

gouvernement et le PAM fournit la logistique si nécessaire. L'objectif de construction de 79 installations sanitaires améliorées peut être atteint en 3 ans au lieu des 5 ans prévus.

Tableau 21 : Nombre d'écoles utilisant une source d'eau améliorée par département et selon le groupe.

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison	Total
Bouenza	2	2	4
Lékoumou	6	3	9
Likouala	2	1	3
Plateaux	3	0	3
Pool	3	2	5
Sangha	3	3	6
Total	19	11	30

Indicateur standard 29 - Nombre d'élèves recevant des vermifuges

Il s'agit d'un indicateur de résultat dont la valeur de base est fixée à zéro dans le PMP. Cet indicateur est SMART **mais il n'est pas ventilé par sexe et devrait l'être afin de suivre l'égalité des sexes.** L'activité est en cours dans les écoles d'intervention et de comparaison et la base de référence doit être ajustée comme indiqué dans le tableau 22. Le projet cible les 65 000 enfants d'âge scolaire chaque année, ce qui est approprié. L'OMS a fourni des comprimés vermifuges et le PAM des services de transport pour s'assurer que les écoliers reçoivent les médicaments vermifuges⁷². Un nombre significativement plus élevé d'élèves du groupe d'intervention (11 069) ont reçu des médicaments vermifuges par rapport à ceux (8 262) du groupe de comparaison ($p < 0,05$).

Tableau 22 : Nombre d'élèves recevant des vermifuges par département en fonction du groupe et du sexe

Division	Groupe d'intervention			Groupe de comparaison		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Bouenza	964	1,238	2,228	806	1,069	1,949
Lékoumou	616	748	1,741	725	758	1,622
Likouala	330	333	663	999	1,125	2,247
Plateaux	904	1,008	1,961	370	400	774
Pool	1,503	1,438	2,945	330	332	662
Sangha	702	799	1,531	552	449	1,008
Total	5,019	5,564	11,069	3,782	4,133	8,262

Indicateur standard 30 - Nombre de personnes participant aux programmes de sécurité alimentaire de l'USDA.

148. Il s'agit d'un indicateur de résultat mesurant le nombre d'individus participant directement aux interventions financées par l'USDA, y compris ceux qui sont touchés directement et ceux qui sont touchés dans le cadre d'une stratégie de service délibérée, ainsi que ceux qui participent aux marchés renforcés par l'USDA.⁷³ Selon le manuel de l'USDA, les individus ne doivent pas être comptés deux fois. Le PMP identifie différentes catégories de personnes à atteindre chaque année : les 65 000 enfants d'âge scolaire qui bénéficient des programmes d'alimentation scolaire du gouvernement américain ; les 1 423 membres de la communauté qui participent à la formation alimentaire de l'USDA ; les 360 membres des groupes d'agriculteurs qui participent au LRP de

⁷² PAM. République démocratique du Congo Rapport Annuel Pays 2021

⁷³ USDA. Food Assistance Indicators and Definitions. February 2019. Disponible à : https://www.fas.usda.gov/sites/default/files/2019-06/fad_indicator_handbook_feb_2019_0.pdf pg.61

l'USDA ; et les 1 463 enseignants, administrateurs et fonctionnaires qui participent à la formation de l'USDA. La raison du choix de 1423 membres de la communauté n'est pas claire. Toutefois, les objectifs annuels pour les différentes catégories sont appropriés.

Indicateur standard 31 - Nombre de personnes bénéficiant indirectement des interventions financées par l'USDA.

Approprié

149. Il s'agit d'un indicateur de résultat mesurant le nombre d'individus bénéficiant indirectement des interventions financées par l'USDA. Ces personnes ne participent pas directement à une activité du projet et ne sont pas en contact direct avec un ensemble d'interventions (biens ou services) fournies par le projet. Il peut s'agir, par exemple, des membres de la famille des élèves recevant des repas scolaires⁷⁴. Le PAM utilise les estimations de la taille moyenne d'une famille de cinq membres au Congo comme mesure de substitution pour calculer la cible de cet indicateur. **Un objectif de 300 000 personnes est réaliste compte tenu de la taille moyenne des familles et de la possibilité de retombées spontanées sur les voisins** (bien que cela doive être clairement documenté par des enquêtes ponctuelles ou des moyens similaires)⁷⁵.

Indicateur standard 32 - Nombre d'écoles touchées grâce à l'aide de l'USDA.

Supprimer

150. Cet indicateur ne semble pas apporter une grande valeur ajoutée. 354 écoles ont été choisies pour les interventions et on s'attend à ce qu'il y en ait 354 de la première année à la fin du programme. Cet indicateur est déjà suivi par divers indicateurs précédents. Il peut être supprimé.
151. Les six indicateurs liés aux achats régionaux et locaux dans le plan de suivi des performances sont examinés dans le tableau 23 ci-dessous.

Indicateurs liés aux achats régionaux et locaux

Tableau 23 : Examen des indicateurs

Performance Indicateur de performance	Objectifs	Commentaires
<p>LRP 5 Coût des produits achetés grâce à l'aide de l'USDA (par produit et par pays d'origine)</p> <p>Approprié</p> <p>Ajuster l'objectif</p>	<p>Mesurer l'impact du programme lié aux achats régionaux et locaux sur le marché local ou régional dans le pays ou la région bénéficiant de l'aide de l'USDA. Cette mesure permet également de suivre l'accès aux marchés et la disponibilité des produits de base dans les zones bénéficiaires.</p>	<p>Il est prévu de dépenser un montant total de 1 164 449 USD pour l'huile végétale, les haricots et la farine de manioc, achetés localement et à l'extérieur en USD. Cet indicateur peut être facilement mesuré. En termes d'objectif, l'approvisionnement en produits de base doit être ajusté de cinq à trois ans, ce qui nécessite une planification logistique et des considérations relatives à la chaîne d'approvisionnement.</p>
<p>LRP 6 Quantité de produits de base achetés grâce à l'aide de l'USDA (par produit et pays d'origine)</p> <p>Approprié</p>	<p>Mesurer la quantité en tonnes métriques (TM) de produits de base achetés au niveau local et régional et fournis aux bénéficiaires directs. C'est une indication de la disponibilité des aliments locaux pour les</p>	<p>Suivi du volume d'huile végétale, de haricots et de farine de manioc achetés localement. L'objectif est d'obtenir 157, 458 et 287 MT (respectivement) par produit à la fin de la durée de vie du projet. Réalisable et mesurable.</p>

⁷⁴ Ibid pg. 129

⁷⁵ USDA. Food Assistance Indicators and Definitions. February 2019. Disponible à : https://www.fas.usda.gov/sites/default/files/2019-06/fad_indicator_handbook_feb_2019_0.pdf pg.129

	bénéficiaires recevant l'aide de l'USDA.	
<p>LRP 7 Valeur des ventes annuelles des exploitations agricoles et des entreprises bénéficiant d'une aide de l'USDA.</p> <p>Approprié Ajuster l'objectif</p>	<p>Mesurer la valeur en dollars américains du montant total des ventes de produits et de services par les exploitations agricoles et les entreprises soutenues par l'USDA au cours de l'année de référence au sein des chaînes de valeur ou des marchés de produits agricoles soutenus par l'USDA.</p>	<p>Mesurable en USD, l'indicateur vise des ventes annuelles d'huile végétale, de haricots et de farine de manioc de 73 600 USD, 203 020 USD et 48 750 USD (respectivement) par produit, à partir de la troisième année de vie du projet. Aucune vente n'est prévue pour la première année de mise en œuvre et quelques ventes sont attendues à partir de la deuxième année, bien qu'elles n'atteignent pas les objectifs annuels.</p> <p>Les objectifs de ventes annuelles doivent être revus à la hausse pour tenir compte de la réduction de la durée de vie du projet de cinq à trois ans. Une extension sans frais du projet serait utile dans ce cas pour permettre de maximiser l'investissement.</p>
<p>LRP 8 Volume des produits vendus par les exploitations agricoles et les entreprises bénéficiant de l'aide de l'USDA.</p> <p>Supprimer</p>	<p>Mesurer la valeur en dollars américains du montant total des ventes de produits et de services par les exploitations agricoles et les entreprises soutenues par l'USDA au cours de l'année de référence au sein des chaînes de valeur ou des marchés de produits agricoles soutenus par l'USDA.</p>	<p>Les variables et les cibles sont exactement les mêmes que celles de l'indicateur LRP 6. La définition de l'indicateur fait référence au volume des marchandises (similaire à l'indicateur LR6), mais la définition de la mesure fait référence à la valeur en USD (similaire à LRP 7). Cet indicateur peut être supprimé.</p>
<p>LRP 11 Nombre de personnes ayant bénéficié d'une formation à court terme en matière de productivité du secteur agricole ou de sécurité alimentaire grâce à l'aide du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA).</p> <p>Approprié</p>	<p>Pour déterminer le nombre d'individus à qui une connaissance ou des compétences significatives ont été transmises par le biais d'interactions intentionnelles, structurées et visant à transmettre des connaissances ou des compétences, il convient de comptabiliser la formation reçue, que ce soit par des moyens formels ou informels.</p>	<p>L'objectif est de former 299 femmes (83 %) et 61 hommes (17 %) par an sur une période de cinq ans. Les objectifs annuels de formation peuvent être maintenus sur 3 ans.</p>
<p>LRP 12 Le nombre d'individus dans le système agricole qui ont mis en œuvre des pratiques ou des technologies de gestion améliorées avec l'aide du département de l'agriculture des États-Unis (USDA).</p> <p>Clarifier</p>	<p>Pour mesurer le nombre total d'acteurs du système agricole participant aux activités financées par l'USDA et ayant appliqué des pratiques de gestion améliorées et/ou des technologies promues par l'USDA n'importe où dans le système alimentaire et agricole au cours de l'année de rapport.</p>	<p>Cet indicateur est complexe et serait difficile à mesurer de manière fiable dans ce contexte. Tout d'abord, il est nécessaire de préciser les pratiques de gestion améliorées et les technologies promues par le département de l'agriculture des États-Unis (USDA) dans le système alimentaire et agricole. Ensuite, les paramètres permettant de déterminer si ces pratiques et technologies ont été</p>

		appliquées doivent être clarifiés, après quoi le nombre de personnes dans le système agricole qui répondent à ces exigences peut être comptabilisé. L'équipe suggère de simplifier cet indicateur spécifiquement dans le contexte du Congo.
--	--	---

Indicateurs personnalisés

Indicateur personnalisé 1 - Nombre de repas fournis comprenant des fruits, des légumes, des légumineuses et/ou des protéines d'origine animale en plus des produits alimentaires américains donnés.

152. Il y a une certaine ambiguïté concernant cet indicateur - il vise à répondre à l'objectif 1.3 relatif aux achats régionaux et locaux axés sur une meilleure utilisation d'aliments nutritifs et culturellement acceptables qui répondent aux normes de qualité, mais la mesure de cet indicateur serait fastidieuse, chronophage et pourrait ne pas apporter beaucoup de valeur ajoutée. **L'équipe chargée de l'évaluation recommande également la suppression de cet indicateur compte tenu des informations pouvant être obtenues à partir de l'indicateur personnalisé 2.**

Indicateur personnalisé 2 - Nombre d'enfants scolarisés qui reçoivent 5 repas ou plus par semaine comprenant des fruits, des légumes et/ou des protéines d'origine animale en plus des produits américains.

Approprié

153. Cet indicateur peut être utilisé pour fournir l'aperçu recherché dans l'indicateur personnalisé 1. Il vise les 65 000 élèves cibles, mais la spécificité du nombre de repas et de la considération temporelle le rendent plus mesurable.

Indicateur personnalisé 3 - Nombre de jardins scolaires créés et entretenus

154. Cet indicateur est lié à l'activité 3. *Créer et entretenir les jardins scolaires* : Le PAM fournira des intrants pour les jardins scolaires à 100 écoles modèles, ou écoles vertes. Le PAM établira et promouvra des jardins scolaires sélectionnés, qui serviront de plateformes d'apprentissage pour l'éducation nutritionnelle et environnementale des enfants de l'école primaire. La référence est indiquée comme étant zéro et en effet, très peu d'écoles ont des jardins (voir tableau 24). La cible pour cet indicateur doit être ajustée pour tenir compte de la durée du projet contracté (tableau 25).

Tableau 24 : Nombre de jardins scolaires créés et entretenus

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bouenza	2	0
Lékoumou	0	1
Likouala	0	1
Plateaux	0	1
Pool	0	0
Sangha	0	0
Total	2	3

Tableau 25 : Ajustement suggéré des objectifs – Indicateur personnalisé 3

Indicateur personnalisé 3	Nombre de jardins scolaires créés et entretenus						Durée de vie du projet
	Référence	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	

Objectifs du plan de suivi des performances	0	20	20	20	20	20	100
Ajustement suggéré des objectifs	2	35	35	30			100
Approprié							
Ajuster les objectifs							

Indicateur personnalisé 4 - Nombre d'élèves bénéficiant de la création et de l'entretien de jardins scolaires.

Approprié

155. Cet indicateur vise à mesurer l'engagement communautaire à travers le nombre d'élèves bénéficiant de la création et de l'entretien de jardins scolaires. Selon le Plan d'opération⁷⁶, afin d'accroître la participation des parents et des élèves aux activités du jardin, le PAM travaillera avec l'école pour organiser des Comités de surveillance nutritionnelle (CSN) composés de membres sélectionnés de la communauté scolaire. La valeur de référence est indiquée comme étant zéro. Le PMP prévoit qu'un total de 12 084 garçons et 9 116 filles bénéficieront des 100 jardins scolaires. La raison de ces chiffres et la raison pour laquelle les jardins scolaires sont censés bénéficier davantage aux garçons (57%) qu'aux filles (43%) ne sont pas détaillées.

Indicateur personnalisé 5 - Adéquation nutritionnelle moyenne des élèves

Supprimer

156. Cet indicateur est mal formulé et n'est pas SMART. Le programme de suivi des performances indique que l'indicateur vise "à améliorer la prise en compte des pratiques de santé et nutritionnelles". Il n'y a aucune clarté sur ce qui doit être mesuré. L'unité de mesure est indiquée en pourcentage, mais le numérateur et le dénominateur ne sont pas détaillés. La politique de suivi et d'évaluation du département américain de l'agriculture (USDA) a souligné l'importance de l'objectivité des indicateurs - "l'indicateur doit être précis et sans équivoque quant à ce qui est mesuré et comment. Il ne devrait y avoir aucun doute sur la manière de mesurer ou d'interpréter cet indicateur"⁷⁷. **L'équipe chargée de l'évaluation recommande de supprimer cet indicateur.**

157.

Indicateur personnalisé 6 - Nombre d'élèves participant aux compétitions de lecture promues grâce à l'aide du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA).

Approprié

158. Il s'agit d'un indicateur de résultats SMART. La référence est de zéro, mais l'enquête scolaire indique que certains élèves ont déjà participé à cette activité (voir tableau 26) davantage dans les écoles d'intervention (84) que dans les écoles de comparaison (10). L'activité cible le même nombre (5310) de filles et de garçons chaque année, soit un total de 10620 élèves par an. Le Plan d'opération McGovern-Dole pour l'exercice 2021 indique que le PAM soutiendra les écoles pour organiser des compétitions de lecture pour les élèves de l'école primaire, où les enfants se disputeront pour lire des textes de niveau scolaire. Si les compétitions de lecture sont organisées dans les 354 écoles, pour atteindre le nombre de 10620 par an, il faudra 30 élèves par école chaque année - un objectif réalisable. D'un point de vue pratique, les compétitions de lecture devraient être en cours, mais un défi ne devrait pas être trop long. Une série de défis pourrait mieux fonctionner qu'un seul défi long tout au long de l'année.⁷⁸

⁷⁶ Annexe A Plan d'opération du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021

⁷⁷ USDA Monitoring and Evaluation policy. Foreign Agricultural Service – Food Assistance Division United States Department of Agriculture. February 2019.

⁷⁸ National Literacy Trust. Reading challenges: How to design and run them to make them work. A review of literature and survey findings. National Literacy Trust UK. 2020

Table 26: Nombre d'élèves participant aux compétitions de lecture promues grâce à l'aide du Département de l'Agriculture des États-Unis.

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bouenza	0	0
Lékoumou	0	0
Likouala	0	0
Plateaux	0	0
Pool	24	10
Sangha	60	0
Total	84	10

Indicateur personnalisé 7- Nombre de comités WASH créés dans les écoles par département, selon le groupe

159. L'activité 2. Indique que le PAM établira et soutiendra le fonctionnement des comités EHA dans les écoles sélectionnées, composés d'enseignants et de membres de la communauté. Le projet vise à établir 38 comités EHA au cours de la durée du projet. Les valeurs de référence de l'enquête scolaire sont détaillées dans le tableau 27.

Tableau 27 : Nombre de comités WASH créés dans les écoles par département, selon le groupe.

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bouenza	2	4
Lékoumou	2	1
Likouala	0	0
Plateaux	2	3
Pool	1	3
Sangha	5	0
Total	12	11

Indicateur personnalisé 8- Nombre d'élèves (filles) formées sur les bonnes pratiques d'hygiène menstruelle

160. Cet indicateur est lié à l'activité 2. qui vise à enseigner aux filles une bonne gestion de l'hygiène menstruelle (GHM). Le PAM utilisera les fonds du FAS pour valoriser les salles de bains des filles en tant qu'espaces sécurisés pour afficher des messages et des ressources sur la MHM, tout en formant les enseignantes à enseigner aux filles sur la GHM et l'éducation nutritionnelle. Les valeurs de référence de l'enquête sont détaillées dans le tableau 28. Le projet vise un total de 46 875 filles, mais l'objectif annuel doit être ajusté (voir tableau 29). Service des relations agricoles avec l'étranger.

Tableau 28 : Nombre d'élèves (filles) formées sur les bonnes pratiques d'hygiène menstruelle, par département selon le groupe.

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bouenza	47	0
Lékoumou	47	4
Likouala	25	0
Plateaux	70	0
Pool	78	21
Sangha	272	116
Total	539	141

Tableau 29: Ajustement suggérée des objectifs - indicateur personnalisé 8

Indicateur personnalisé 8	Nombre d'élèves (filles) formées sur les bonnes pratiques d'hygiène menstruelle						
	Référence	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Duree de vie du projet
Objectifs du plan de suivi des performances	0	9,375	9,375	9,375	9,375	9,375	46,875
Ajustement suggérée des objectifs	539	15,625	15,625	15,625			46,875
Approprié							
Ajuster les objectifs							

Indicateur personnalisé 9 - Nombre d'outils d'information, d'éducation et de communication (IEC) sur l'hygiène distribués.

Supprimer

161. Cet indicateur, bien que SMART, n'est pas directement lié à une activité du projet dans le Plan d'Opération. Selon le PMP, cet indicateur vise à comprendre comment les matériaux IEC contribuent à la sensibilisation et au changement de comportement en matière de santé. Mesurer le nombre de matériaux IEC distribués ne permettrait pas d'atteindre cet objectif. L'indicateur personnalisé 10 est un meilleur proxy pour évaluer l'efficacité du partage des matériaux. **L'équipe chargée de l'évaluation recommande de supprimer cet indicateur.**

Indicateur personnalisé 10 - Nombre d'élèves touchés par des messages de santé et d'hygiène grâce à l'aide de l'USDA.

Approprié

Ajuster les objectifs

162. Cet indicateur est un indicateur de résultats, SMART, et la ligne de base est zéro. Le projet vise 60 000 élèves par an. La justification de ce nombre n'est pas claire étant donné que le programme cible 65 000 élèves.

Indicateur personnalisé 11 - Nombre de parents formés dans le cadre des Comités de Restauration Scolaire

Approprié

Indicateur personnalisé 12 - Nombre de parents formés dans le cadre des Comités d'Approvisionnement Scolaire

Approprié

163. Ce sont des indicateurs de résultats SMART. L'enquête a montré des valeurs de référence pour ces derniers (tableau 30). Les objectifs PMP pour les deux indicateurs de formation, soit un total de 3540 parents au cours de la durée du projet, sont réalistes et peuvent être accomplis en trois ans.

Tableau 30 : Nombre de parents formés dans le cadre des Comités de passation des marchés scolaires par département.

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bouenza	13	1
Lékoumou	25	3
Likouala	2	10
Plateaux	9	0
Pool	11	2
Sangha	16	0
Grand Total	76	16

Indicateur personnalisé 13 - Nombre d'élèves bénéficiant de latrines nouvellement construites/réhabilitées

Approprié

Indicateur personnalisé 14- Nombre d'étudiants bénéficiant de systèmes d'approvisionnement en eau nouvellement construits ou améliorés.

164. Les indicateurs personnalisés 13 et 14 sont également des indicateurs de résultats SMART. D'après l'enquête, seuls 605 élèves du groupe d'intervention ont bénéficié de systèmes d'approvisionnement en eau améliorés, contre 333 élèves du groupe de comparaison (tableau 31). Les objectifs pour les deux indicateurs (1 810 et 7 336 élèves au cours du cycle du projet) sont réalisables compte tenu des activités des **indicateurs standard 27 et 28**.

Tableau 31: Les élèves bénéficiant des nouveaux systèmes d'approvisionnement en eau récemment construits.

Division	Groupe d'intervention			Groupe de comparaison		
	filles	garçons	total	filles	garçons	total
Bouenza	1	1	2	0	0	0
Lékoumou	119	131	250	0	0	0
Likouala	0	0	0	64	64	128
Plateaux	126	152	278	0	0	0
Pool	0	0	0	0	0	0
Sangha	35	40	75	107	98	205
Total	281	324	605	171	162	333

Indicateur personnalisé 15 - Nombre de membres du personnel gouvernemental formés au niveau national

Approprié

Indicateur personnalisé 16 - Nombre de membres du personnel gouvernemental formés au niveau du district

Approprié

165. Ces deux indicateurs de résultats SMART ont une ligne de base de zéro. Ils peuvent facilement être documentés à partir des rapports de formation. Cependant, il peut être nécessaire de désagréger qui sont les membres du personnel gouvernemental - les directeurs d'école, les responsables du suivi et de l'évaluation, les professionnels de la santé, les inspecteurs scolaires, etc. Le programme vise à former 28 membres du personnel gouvernemental au niveau national et 747 membres du personnel au niveau des districts chaque année.

Indicateur personnalisé 23 : Nombre de clubs axés sur la nutrition créés par les membres du Comité de l'Assemblée générale de l'école.

Approprié

166. Indicateur SMART de résultats avec une référence à zéro. L'enquête a révélé que des clubs sont déjà établis dans les deux groupes (tableau 32). L'objectif de 190 d'ici trois ans semble réaliste.

Tableau 32: Nombre de clubs axés sur la nutrition créés par les membres du Comité de l'Assemblée générale de l'école par département selon le groupe

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bouenza	0	1
Lékoumou	5	3
Likouala	2	11
Plateaux	12	2
Pool	3	0
Sangha	0	0
Total	22	17

Indicateur personnalisé 24 - Nombre d'outils éducatifs axés sur la nutrition distribuée

Approprié

167. Indicateur SMART de résultats avec une référence à zéro. L'étude de référence est présentée dans le tableau 33. L'objectif annuel de distribution de 17 000 matériaux est réalisable.

Tableau 33: Indicateur personnalisé 24 - Nombre d'outils éducatifs axés sur la nutrition distribuée

Département	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison
Bouenza	0	1
Lékoumou	10	4
Likouala	167	625
Plateaux	8	0
Pool	0	0
Sangha	500	0
Total	685	630

Indicateur personnalisé 25- Nombre d'élèves bénéficiant de la formation sur les communautés d'épargne et de crédit interne (SILC)

Clarifier

168. Cet indicateur doit être reformulé car ce sont les parents qui bénéficient directement de la formation SILC, et non les étudiants. Les étudiants sont censés en bénéficier indirectement grâce à la participation de leurs parents.
169. Il est important de noter que bien que l'inclusion financière soit une nouveauté dans le projet pour l'exercice 2021, il n'y a pas d'indicateur standard ou personnalisé qui y est lié, et donc pas de référence ni d'objectifs fixés. Cela signifie que le suivi des progrès de l'inclusion financière pourrait ne pas être possible dans le projet.

170. **Étant donné que les entretiens avec les parties prenantes ont mis en évidence les difficultés liées au suivi du nombre d'indicateurs (28 indicateurs standard et 8 indicateurs personnalisés) dans le projet pour l'exercice 2017** en raison de la charge de travail accrue, il est important de revoir considérablement à la baisse le nombre d'indicateurs dans l'exercice 2021 (**27 indicateurs standard, 6 indicateurs LRP et 26 indicateurs personnalisés**). Certains des indicateurs personnalisés ne sont pas directement liés aux activités du projet ou sont liés à un niveau très micro. La valeur ajoutée de la surveillance de ces indicateurs serait probablement surpassée par les inefficacités pouvant être introduites dans le système de suivi et d'évaluation en surchargeant celui-ci avec des indicateurs non essentiels. En conséquence, L'équipe chargée de l'évaluation **recommande que le Bureau Pays examine de manière critique les indicateurs figurant dans le tableau 34 en vue de les supprimer**. Il est également important de noter, pour la considération des parties prenantes du PAM, qu'aucun indicateur standard ou personnalisé ne mesure spécifiquement l'état nutritionnel des enfants.

Tableau 34 : Indicateurs personnalisés pour une évaluation critique

Q1C Q1C Les indicateurs reflètent-ils les engagements du projet McGovern-Dole en matière d'égalité des genres et d'équité sociale ?		
Indicateur	Description	
Indicateur personnalisé 17	Nombre de réunions du comité directeur de district pour l'alimentation scolaire soutenues	Supprimer
Indicateur personnalisé 18		Supprimer
Indicateur personnalisé 19	Nombre d'élèves ayant participé aux compétitions internes de l'école sur la nutrition	Supprimer
Indicateur personnalisé 20	Nombre de Journées des Parents axées sur la nutrition organisées dans les écoles	Supprimer
Indicateur personnalisé 21	Nombre d'événements communautaires sur la nutrition maternelle et infantile lors desquels les représentants du GHI ont partagé des messages sur la nutrition et l'agriculture.	Supprimer
Indicateur personnalisé 22	Nombre de sessions de démonstration de cuisine organisées lors des événements de nutrition maternelle et infantile	Supprimer
Indicateur personnalisé 26	Nombre de groupes techniques de travail et de réunions de coordination de district pendant lesquelles les représentants du GHI ont partagé les leçons apprises du projet et l'intégration de la nutrition maternelle et infantile	Supprimer

171. **Le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 a soigneusement sélectionné et conçu des indicateurs sensibles au genre qui permettront d'évaluer l'impact des interventions du**

projet sur différents groupes cibles. Ces indicateurs se concentrent sur la mesure des améliorations de la fréquentation scolaire, de l'alphabétisation et de l'état nutritionnel des filles et des garçons. De plus, ils visent à évaluer l'impact du projet sur les femmes et les hommes dans les écoles et les communautés locales, notamment en termes d'amélioration de leurs connaissances en matière d'enseignement, d'hygiène et d'assainissement, de nutrition et de pratiques alimentaires, ainsi que d'agriculture.

172. **Néanmoins, le programme McGovern-Dole pour l'exercice FY21 ne dispose pas d'indicateurs importants axés sur l'équité** qui tiennent compte des composantes sociales significatives qui différencient les contextes, les besoins et les obstacles parmi la population cible diversifiée. **Par exemple, le projet ne prend pas en compte les indicateurs liés à l'ethnicité, ce qui permettrait de mesurer son impact sur les populations autochtones.** La localisation de l'école (rurale ou urbaine) n'est pas non plus prise en compte dans les indicateurs. Dans l'élaboration d'indicateurs liés aux populations autochtones, il est important de veiller à ce que le contexte lié à l'absentéisme des élèves autochtones en raison d'événements sociaux dans leurs communautés soit pris en compte. De même, il est important de noter les périodes critiques de leur vie en groupe (cueillette de champignons, de chenilles, récolte dans les plantations, etc).
173. **La plupart des indicateurs sont adéquatement désagrégés par sexe.** Non seulement les indicateurs ciblant les étudiants sont désagrégés, mais la conception du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 a également veillé à désagréger par sexe d'autres publics cibles tels que les parents, les enseignants, le personnel scolaire, les agriculteurs et les participants des organisations communautaires. **De plus, le pourcentage de femmes, d'hommes, de garçons et de filles ciblés est principalement approprié.** Les indicateurs LRP 11 et 12, qui se concentrent sur le renforcement des capacités en matière d'agriculture, de sécurité alimentaire et de pratiques de gestion, accordent spécifiquement la priorité aux femmes agriculteurs en tant que principaux bénéficiaires (83%). **Cependant, certains indicateurs privilégient les hommes, même si les réalités sur le terrain sont différentes** (par exemple, l'indicateur standard 22).
174. **Certains indicateurs n'ont pas été désagrégés par sexe** (voir tableau 35). En assurant la désagrégation par sexe des indicateurs pertinents, le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 renforcerait sa capacité à évaluer dans quelle mesure l'intervention a soutenu l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes.

Tableau 35 : Certains indicateurs non désagrégés par sexe

Indicateur de performance	Type d'indicateurs
Pourcentage de participants aux interventions nutritionnelles au niveau communautaire qui adoptent les comportements promus en matière d'alimentation des nourrissons et des jeunes enfants.	Indicateur standard 21
Nombre d'élèves recevant des médicaments vermifuges.	Indicateur standard 29
Nombre d'individus bénéficiant indirectement des interventions financées par le ministère de l'Agriculture des États-Unis (USDA).	Indicateur standard 31
Nombre d'élèves touchés par les messages de santé et d'hygiène grâce à l'aide de l'USDA.	Indicateur personnalisé 10
Nombre de parents formés dans le cadre des Comités de Restauration Scolaire	Indicateur personnalisé 11
Nombre de parents formés dans le cadre des Comités d'Approvisionnement scolaires	Indicateur personnalisé 12
Nombre d'élèves bénéficiant de latrines nouvellement construites/réhabilitées	Indicateur personnalisé 13
Nombre d'élèves bénéficiant des systèmes d'eau nouvellement construits ou améliorés	Indicateur personnalisé 14
Nombre de personnel gouvernemental formé au niveau national	Indicateur personnalisé 15
Nombre de parents formés dans le cadre des Comités de Restauration Scolaire	Indicateur personnalisé 16

Nombre d'élèves bénéficiant d'une formation sur les communautés d'épargne et de crédit interne (SILC)	Indicateur personnalisé 25
---	----------------------------

175. **En intégrant le renforcement des capacités en matière de pratiques de gestion de l'hygiène menstruelle dans le cadre du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021, celui-ci témoigne de son engagement à promouvoir la fréquentation scolaire et les résultats des filles.** Cependant, il est important de noter que le nombre d'élèves filles ciblées représente environ un tiers (9 375 filles - environ 34 %) du nombre total de filles visées par l'intervention (27 300 filles). On suppose que cela correspond à la proportion attendue d'adolescentes dans l'ensemble du groupe, mais il n'est pas clair si cela est étayé par des preuves.
176. **De plus, une approche sensible au genre en matière d'assainissement et d'hygiène (WASH) devrait inclure la fourniture ou la construction de salles de bains exclusivement réservées aux femmes.** Bien que l'indicateur standard 28 (nombre d'écoles disposant d'installations sanitaires améliorées) ne soit pas explicitement clair quant aux salles de bains séparées par genre, les directives de l'USAID-Food Assistance and Indicators and Definitions (p. 15) stipulent que "l'école doit disposer d'installations sanitaires améliorées séparées pour l'utilisation des garçons et des filles" pour être considérée comme adéquate pour cet indicateur. Afin d'assurer la clarté et l'inclusion, il serait bénéfique d'inclure spécifiquement la construction de salles de bains exclusivement réservées aux femmes dans l'activité correspondante (2. - construction de systèmes d'eau et construction de latrines inclusives pour les personnes handicapées).
177. **Dans l'ensemble, réduire le nombre d'indicateurs améliorerait l'efficacité de la surveillance.** Plusieurs suggestions ont été faites dans la section précédente avec des raisons spécifiques, sur les indicateurs qui devraient être ajustés ou supprimés. L'équipe chargée de l'évaluation ne recommande pas d'indicateurs personnalisés supplémentaires, mais plutôt que le nombre devrait être réduit.

Q1D Les indicateurs doivent-ils être ajustés ou des indicateurs personnalisés supplémentaires doivent-ils être inclus ?

Principales constatations et conclusions – Question 1

- **Dans l'ensemble, bon nombre des indicateurs sont SMART** dans la mesure où ils sont compréhensibles, faciles à calculer, limités dans le temps, appropriés pour mesurer les résultats du programme et bien alignés sur le cadre des résultats. Cependant, certains d'entre eux ne correspondent pas à l'activité envisagée, ce qui introduit un risque d'incohérence entre les rapports d'activité et les indicateurs si le système de suivi n'est pas rigoureusement développé pour faciliter la collecte de données directement liées aux indicateurs sélectionnés. Certains des indicateurs sont redondants et d'autres ne sont pas réalistes dans le contexte ou ont été formulés de manière à être difficiles à mesurer.
- Étant donné que les parties prenantes des entretiens avec les informateurs clés ont souligné les difficultés de suivi des **(28 indicateurs standard et 8 indicateurs personnalisés) dans le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2017** en raison de la charge de travail qu'elle créait, il est important de revoir considérablement **le nombre d'indicateurs dans le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 (27 indicateurs standard, 6 indicateurs liés aux achats locaux et régionaux et 26 indicateurs personnalisés)**. Certains des **indicateurs personnalisés** ne sont pas directement liés aux activités du projet ou sont liés à une micro échelle. La valeur ajoutée de la surveillance de ces indicateurs serait probablement surpassée par les inefficacités pouvant être introduites dans le système de suivi et d'évaluation en surchargeant celui-ci d'indicateurs non essentiels.
- Dans l'ensemble, **le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 a soigneusement sélectionné et conçu des indicateurs sensibles au genre** qui permettront d'évaluer l'impact des interventions du projet sur différents groupes cibles. Cependant, le projet manque d'indicateurs importants axés sur l'équité qui tiennent compte des composantes sociales significatives qui différencient les contextes, les besoins et les obstacles parmi les diverses populations cibles. Par exemple, **le projet ne prend pas en compte les indicateurs liés à l'ethnicité**, ce qui permettrait de mesurer son impact sur les populations autochtones. Le lieu d'implantation de l'école (rural ou urbain) n'est également pas pris en compte dans les indicateurs. Bien que le projet soit principalement axé sur les zones rurales, certaines des écoles d'intervention sont situées dans des zones urbaines ou périurbaines et ces différences doivent être prises en compte.
- Les valeurs de référence des indicateurs différaient fréquemment de celles du PMP, mais sans conséquence majeure. **Une variation importante concerne l'indicateur standard 1** - le PMP indiquait une référence de 50% pour les filles et les garçons qui, à la fin de deux années de scolarité primaire, démontrent qu'ils peuvent lire et comprendre le sens d'un texte de niveau scolaire. Cependant, l'échantillon de l'enquête a montré une compétence plus faible en lecture, les filles surpassant significativement les garçons ($p = 0,05$). Les valeurs de référence pour les écoles bénéficiant de l'intervention du projet sont de 26,7% pour les filles et de 21,9% pour les garçons.

4.2. ALIGNEMENT DE LA THEORIE DU PROGRAMME AVEC LE CADRE DES RESULTATS

Alignement de la théorie du programme avec le cadre des résultats

Q2B Comment la théorie du changement / la conception logique est-elle alignée avec le cadre des résultats ?

178. Bien que le programme pour l'exercice 2021 ne dispose pas encore d'une théorie du changement illustrée, il est bien aligné sur la théorie du changement mondiale du PAM pour les programmes d'alimentation scolaire, et la logique du programme est clairement articulée dans le cadre des résultats.
179. Le cadre des résultats utilise des principes basés sur des preuves dans la conception du projet et les hypothèses clés de la théorie du changement sont clairement définies. **La logique de la théorie du changement illustrée dans le cadre des résultats est solide sur le plan structurel et plausible, avec des liens montrant la voie vers l'atteinte des résultats.** La plausibilité des éléments mis en évidence dans le cadre des résultats est largement soutenue par des preuves de la compréhension commune des objectifs du programme par les parties prenantes lors des entretiens avec les informateurs clés, et en partie grâce au niveau d'intégration du programme dans d'autres secteurs tels que la santé, l'eau, l'assainissement et l'agriculture.
180. Les interventions mises en évidence dans le cadre des résultats prennent en compte les besoins et les intérêts des différentes parties prenantes, ainsi que les résultats à long terme grâce aux efforts accrus de renforcement des capacités articulés dans le cadre des résultats, visant à créer un potentiel de durabilité.
181. La théorie du changement présente des liens appropriés entre différents éléments et variables. **Cependant, dans quelques cas, les liens sont trop linéaires et ne reflètent pas adéquatement la complexité présentée par le contexte et les interrelations entre certaines variables et problématiques.** Par exemple, l'engagement accru auprès de la communauté n'est pas lié au renforcement de la capacité locale des acteurs locaux, bien que les deux éléments soient interdépendants. De plus, un engagement significatif accru auprès de la communauté favoriserait également une participation accrue des petits exploitants agricoles au marché avec des produits diversifiés, compte tenu de la dynamique intra-communautaire qui existe dans le contexte.
182. **Le cadre adopte une perspective de genre qui cible explicitement les garçons, les filles, les enfants vulnérables et les agricultrices.** En tenant compte de l'indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation au niveau primaire, qui est de 0,97, il est compréhensible de ne pas avoir un objectif d'intervention spécifique pour lutter contre les inégalités entre les sexes. Cependant, le fait que l'indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation soit plus bas au niveau secondaire (0,92), ce qui signifie une tendance à creuser l'écart entre les sexes, un objectif d'intervention en faveur des filles pourrait contribuer à freiner cette inégalité entre les sexes dans les taux de scolarisation. **Le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 pourrait s'attaquer à l'élargissement attendu de l'écart entre les sexes dans la rétention scolaire des filles en ajoutant aux activités communautaires** (4,3 Sensibiliser les membres de la communauté à l'importance de l'éducation), une approche de changement de comportement social vis-à-vis des normes et pratiques discriminatoires liées au genre.
183. En termes d'équité, les écoles rurales et ORA font partie des écoles d'intervention, ce qui indique que les enfants autochtones et ruraux sont inclus parmi les bénéficiaires. Cependant, comme mentionné dans la section EQ1, **les indicateurs ne suivent pas spécifiquement les populations rurales ou autochtones** ; ils ne sont pas non plus précisés dans le cadre des résultats, bien qu'il soit question de "filles et garçons, en particulier ceux qui sont vulnérables" dans la théorie du changement. Toutefois, adapter spécifiquement la conception du projet et les interventions aux populations autochtones est crucial en raison de leurs valeurs culturelles uniques, de leurs normes sociales et de leurs vulnérabilités socio-économiques qui les distinguent de la population bantoue. Reconnaître et prendre en compte les besoins et les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enfants autochtones est essentiel pour concevoir des interventions et des initiatives qui tiennent compte de leur contexte culturel et qui répondent efficacement à leurs circonstances particulières. Refléter cela dans la théorie du changement, le cadre des résultats et les indicateurs de suivi est

important pour montrer une compréhension de leur contexte culturel et permettrait des interventions qui peuvent mieux soutenir et autonomiser les enfants autochtones, favorisant ainsi l'inclusion et des résultats équitables.

184. **Bien que la théorie du changement reconnaisse les femmes en tant que population cible, elle ne les mentionne qu'au niveau de l'impact.** Des détails explicites au sein de la théorie du changement qui précisent comment les interventions et les initiatives répondront directement aux besoins et aux défis auxquels sont confrontées les agricultrices seraient bénéfiques, étant donné qu'il existe des preuves de l'engagement du McGovern-Dole pour l'exercice 2021 à renforcer les capacités des agricultrices et à promouvoir l'autonomisation des femmes locales.

Principales constatations	et conclusions	-	Question	2
<p>1. Le démarrage tardif du projet pour l'exercice 2021 aura un impact sur l'atteinte des objectifs, même ceux qui étaient initialement réalistes dans le délai du projet. Actuellement, le projet dispose de trois ans pour mener à bien les activités prévues initialement sur une période de cinq ans. Certains objectifs nécessitent également des modifications en raison des valeurs de référence de l'enquête (par exemple, l'indicateur standard 1).</p> <p>2. Bien que le programme pour l'exercice 2021 ne dispose pas encore d'une théorie du changement illustrée, il est parfaitement aligné sur la d'une théorie du changement mondiale du PAM pour les programmes d'alimentation scolaire et la logique du programme est clairement exposée dans le cadre des résultats.</p> <p>3. Le cadre des résultats utilise des principes basés sur des données probantes dans la conception du projet et les hypothèses critiques de la théorie du changement sont clairement exposées. La logique de la théorie du changement illustrée dans le cadre des résultats est solide sur le plan structurel et plausible, avec des liens montrant la voie de réalisation des résultats. La plausibilité de la théorie du changement est largement soutenue par des preuves de la compréhension commune des objectifs du programme par les parties prenantes lors des entretiens avec les informateurs clés, et en partie grâce au niveau d'intégration du programme dans d'autres secteurs tels que la santé, l'assainissement et l'agriculture.</p> <p>4. La perspective de genre de la théorie du changement vise explicitement les garçons, les filles, les enfants vulnérables et les agricultrices. Cependant, les populations rurales et autochtones ne sont pas spécifiées. Afin d'améliorer l'efficacité et l'inclusivité de la théorie du changement, il serait avantageux de fournir une plus grande clarté sur la façon dont les agricultrices sont prises en compte dans le programme. Bien que la théorie du changement reconnaisse les femmes comme une population cible, elle ne les mentionne qu'au niveau de l'impact.</p>				

4.3. LE SYSTEME DE SUIVI ET D'EVALUATION

Facteurs clés de succès pour un suivi et une évaluation efficace du programme

Q3A Quels sont les facteurs clés de succès pour un suivi et une évaluation efficace et efficiente du programme ?

185. Une revue exhaustive de la littérature a identifié cinq déterminants clés d'un système de suivi et d'évaluation efficace, à savoir l'allocation budgétaire pour le S&E^{79,80}, la qualité des données,^{81,82} les compétences techniques de l'équipe ou du département chargée du S&E⁸³, le leadership et le système d'information en matière de suivi et d'évaluation (SISE)⁸⁴. Plusieurs de ces facteurs ont été identifiés lors de l'analyse documentaire et des entretiens avec les informateurs clés comme étant fondamentaux pour le succès du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021. Ils comprennent :
186. L'utilisation d'un système d'information de suivi - **l'existence d'un tableau de bord de suivi du programme** a été reconnue comme un atout du système de suivi et d'évaluation. Les données consolidées de toutes les écoles sont disponibles sur le tableau de bord mensuellement.
187. Des informations exhaustives sont recueillies régulièrement, malgré les difficultés d'accessibilité géographique de certaines écoles. Le système de suivi et évaluation vise à fournir des **données complètes et pertinentes qui soutiennent la prise de décision**. Dans le système mis en place, l'école produit deux types principaux de rapports, à savoir le rapport mensuel et le rapport trimestriel. Deux systèmes de collecte de données ont été identifiés : une collecte de rapports d'activité sur support papier (registre de gestion des stocks quotidiens et rapport de distribution mensuel) et une collecte de rapports d'activité numériques. Pour que le système fonctionne correctement, il serait utile que ces rapports soient préparés à temps et selon un canevas approprié maîtrisé par tous les acteurs concernés.
188. Il est reconnu que la réalisation d'une **qualité de données** nécessite l'automatisation du processus de suivi et d'évaluation (M&E) ainsi que l'utilisation de systèmes informatiques⁸⁵. La qualité des données a été reconnue dans cette étude de référence comme étant améliorée grâce à l'utilisation du tableau de bord de suivi du programme et au renforcement des capacités des parties prenantes concernées.
189. En ce qui concerne **les capacités techniques et le leadership**, le personnel gouvernemental est chargé de collecter des informations via ses structures décentralisées telles que les inspections de l'éducation, le SAS, le DDEPPSA et le DAS. Leur engagement dans la collecte et la communication des données a été décrit par les parties prenantes comme étant essentiel pour le succès.
190. Au sein des établissements scolaires, des comités de gestion sont mis en place pour assurer le bon fonctionnement des cantines, y compris un représentant des élèves qui participe à la mesure de la ration quotidienne des élèves. Cet aspect **permet de suivre les activités à une micro échelle**.
191. Il est nécessaire et impératif **de renforcer les capacités de tous les acteurs**, y compris l'organisation de séminaires par le PAM pour sensibiliser les inspecteurs.

Q3B Quels sont les facteurs favorables ou défavorables à un suivi et à une évaluation efficace du programme ?

192. Le succès du programme dépend en partie de l'efficacité et de l'efficience du système de suivi et d'évaluation qui sera mis en place. Il repose à la fois sur un mécanisme de collecte et de rapport des données, la capacité des parties prenantes à jouer leur rôle de manière adéquate, et sur la capacité à documenter les différents indicateurs sur la base des données disponibles.⁸⁶ Ainsi,

⁷⁹ Kamau, C.G., Mohamed, H.B.: Efficacy of monitoring and evaluation function in achieving project success in Kenya: a conceptual framework. *Sci. J. Bus. Manag.* 3(3), 82 (2015)

⁸⁰ Mugambi, F., Kanda, E.: Determinants of effective monitoring and evaluation of strategy implementation of community-based projects. *Int. J. Innov. Res. Dev.* 2(11), 67–73 (2013). ISSN 2278-0211

⁸¹ Gudda, P.: *A Guide to Project Monitoring & Evaluation*. AuthorHouse, Bloomington (2011) 21.

⁸² Ile, I.U., Eresia-Eke, C., Allen-Ile, C.: *Monitoring and Evaluation of Policies, Programmes and Projects*. Van Schaik, Pretoria (2012)

⁸³ Mulandi, N.M.: *Factors influencing performance of monitoring and evaluation systems of non-governmental organizations in governance: a case of Nairobi, Kenya*. University of Nairobi (2013)

⁸⁴ Tengan, Callistus & Aigbavboa, Clinton & Thwala, Wellington. (2019). *Conceptual Description of the Key Determinants of Effective Monitoring and Evaluation System*. 10.1007/978-3-319-93882-0_12.

⁸⁵ Tengan, Callistus & Aigbavboa, Clinton & Thwala, Wellington. (2019). *Conceptual Description of the Key Determinants of Effective Monitoring and Evaluation System*. 10.1007/978-3-319-93882-0_12.

⁸⁶ OECD, Kusek, Jody Zall– *Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system: a handbook for development practitioners* 1952. ISBN 0-8213-5823-5

plusieurs facteurs peuvent faciliter ou entraver l'efficacité du système de suivi et d'évaluation du programme.

Les éléments qui entravent le suivi et l'évaluation efficaces du programme.

193. En ce qui concerne les facteurs qui entravent le suivi et l'évaluation du programme, les entretiens avec les parties prenantes ont mis en évidence plusieurs problèmes, notamment :
194. **La difficulté des parties prenantes (directeurs d'école, responsables de la DAS)** à comprendre leur rôle et à les jouer de manière appropriée dans la mise en œuvre du programme, y compris le retard dans la transmission des rapports mensuels de suivi de la cantine au PAM. En effet, lors des entretiens plusieurs acteurs ont souligné que le retard dans la transmission des rapports mensuels de gestion de la cantine scolaire limite la possibilité d'avoir certains indicateurs de suivi disponibles à temps pour prendre des décisions.
195. Les entretiens et la revue documentaire **indiquent également que le tableau de bord n'est pas pleinement utilisé en tant qu'outil pour mettre en œuvre le programme tel qu'il a été initialement conçu.** Par conséquent, il est nécessaire d'améliorer la communication et le partage d'informations entre les différents acteurs concernés. De même, il est important que le PAM fournisse des commentaires aux inspecteurs.
196. Le tableau de bord a été conçu pour mesurer uniquement les indicateurs directement liés à la mise en œuvre de la cantine scolaire. Cela comprend les indicateurs sur l'inscription et la présence des filles et des garçons dans les écoles, ainsi que les repas scolaires reçus. Les indicateurs liés à l'eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH) ainsi que les indicateurs de littératie ne sont pas mesurés via le tableau de bord. Par conséquent, **une meilleure collaboration avec l'UNICEF et l'UNESCO pourrait contribuer à créer une synergie des données sur le WASH, la littératie et d'autres activités.**
197. Étant donné que les rapports mensuels et trimestriels doivent être produits en cinq exemplaires par le directeur d'école, cela peut constituer une charge supplémentaire étant donné que le personnel directement responsable n'a souvent pas de personnel administratif supplémentaire pour les aider à mener leurs activités. En effet, **selon certains informateurs clés, le nombre d'indicateurs dans le programme représente une charge de travail difficile.** Pour certains acteurs interrogés, la réduction du nombre d'indicateurs améliorerait l'efficacité du suivi.
198. Sur le plan technologique, les entretiens avec des informateurs clés ont souligné que des tablettes Android équipées de l'application Open Data Kits sont utilisées pour la collecte et les rapports. Par conséquent, l'efficacité du système de suivi et d'évaluation dépend également de la matrice de ces outils utilisés par toutes les parties prenantes, ainsi que de leurs capacités. **Dans la plupart des domaines du programme, des difficultés techniques et logistiques contribuent aux retards dans la collecte et le rapport des données.** De plus, il a été noté que la majorité du personnel de la DAS a une expérience dans l'enseignement et peu de **compétences adaptées au suivi informatisé du programme d'alimentation scolaire.** Par conséquent, le tableau de bord est principalement géré par le personnel de suivi et d'évaluation du PAM afin d'éviter les risques d'erreurs. De plus, la DAS manque d'expérience dans la gestion de l'alimentation scolaire en raison de l'absence de clarification des rôles et responsabilités des différents membres du personnel de la direction et de l'absence d'un système de gestion des connaissances.
199. **Bien que les données soient désagrégées par sexe, elles ne sont pas réellement analysées pour orienter la programmation sensible au genre.** Les facteurs qui entravent le système de suivi et d'évaluation (M&E) dans la réalisation de ses objectifs en matière de genre et d'équité sont le manque de désagrégation par groupe ethnique et les difficultés à atteindre les femmes dans certaines communautés.
200. Afin d'assurer une surveillance et une évaluation efficaces, il est crucial que les données collectées par le gouvernement soient correctement désagrégées par sexe, comme c'est déjà largement le cas. Il s'agit d'une étape positive vers une meilleure compréhension des dynamiques de genre et pour évaluer l'impact des interventions sur différents groupes de population :

« La question du genre chez nous à la Direction de l'Alimentation Scolaire est prise en compte. Même les résultats sont dans la tablette là c'est défini comme ceci : nombre d'admis : filles, garçons ; décrocheurs : filles, garçons. Et même moi, je vous ai parlé de notre direction, la Direction de l'Alimentation Scolaire, combien de femmes, combien d'hommes, nous la suivons très bien ». Acteur gouvernemental – Département de l'alimentation scolaire (DAS)

201. **Cependant, il n'existe actuellement aucune preuve suggérant que les données seront désagrégées par l'équipe chargée de l'évaluation hnicité, ce qui serait crucial pour améliorer la surveillance de la population autochtone et** la compréhension de l'impact spécifique des interventions sur celle-ci. De plus, lors des travaux de terrain réalisés pour cette évaluation, les chercheurs ont rencontré des difficultés pour contacter les femmes de ces communautés. Ces problèmes de participation entravent l'évaluation globale de l'efficacité des interventions et l'inclusion de perspectives diverses.
202. Les entretiens avec les parties prenantes montrent également que le niveau d'engagement des inspecteurs académiques, SAS, DDEPPSA et DAS dans la collecte et la communication d'informations est crucial pour le succès du programme. Cependant, des besoins en renforcement des capacités ont été identifiés lors de la collecte de données, notamment en ce qui concerne la mobilité professionnelle au sein des différentes administrations publiques et des institutions, y compris les écoles bénéficiaires. Par exemple, certains acteurs formés tels que les représentants du DAS au niveau départemental et les inspecteurs ne veillent généralement pas à transférer leurs compétences à leurs subordonnés, ce qui crée un écart une fois que ces postes sont vacants.

Facteurs permettant un suivi et une évaluation efficaces du programme

203. Pour ce qui est des facteurs pouvant faciliter le suivi et l'évaluation efficaces du programme, les parties prenantes interrogées ont indiqué que la sensibilisation du PAM à l'égard des parties prenantes a permis de fournir des informations sur les indicateurs à prendre en compte afin de faciliter leur appropriation. De plus, l'organisation de réunions régulières avec le PAM a été mentionnée comme un moyen d'aider à faciliter le bon fonctionnement du système de suivi et d'évaluation, car les difficultés rencontrées trouvent des solutions et des mesures correctives immédiatement au sein de ces cadres de consultation. **Ces réunions permettent également une remontée rapide des problèmes vers la fonction appropriée au sein du système, si elles sont tenues régulièrement et si un mécanisme de remontée des difficultés est effectivement fonctionnel.** Cependant, si ces actions sont uniquement menées au niveau central, les acteurs sur le terrain qui sont directement impliqués dans la collecte des données et la production de rapports mensuels et trimestriels rencontrent des difficultés.
204. **Le tableau de bord de suivi du programme, comme déjà mentionné, est un élément clé** pour mettre en place un système de suivi et d'évaluation efficace. Pour tous ceux qui sont impliqués dans le suivi et l'évaluation, il rend compte de l'ensemble des données à mobiliser dans le cadre du suivi et de l'évaluation et leur permet de savoir quel est le travail à accomplir pour obtenir des informations utiles à documenter.
205. **Il est recommandé par les parties prenantes lors des entretiens avec les informateurs clés** de renforcer le système de surveillance afin d'assurer son efficacité dans la résolution des problèmes rencontrés et dans la prise de décision. Actuellement, le tableau de bord ne fonctionne pas comme un outil de mise en œuvre du programme tel qu'il était initialement conçu. Il est nécessaire d'améliorer la communication et le partage d'informations entre les différentes parties prenantes ; de plus, il est important que le PAM fournisse des commentaires aux inspecteurs. Les données sont utilisées en interne pour la prise de décision et la gestion des performances du programme, cependant, il serait également stratégique de partager les données de manière plus large.

Quels facteurs pourraient influencer la fiabilité et l'accessibilité des données de suivi et d'évaluation ?

Facteurs susceptibles d'avoir un impact sur la fiabilité et l'accessibilité des données de suivi et d'évaluation

206. La fiabilité des données de suivi pourrait être déterminée par l'efficacité et la régularité des missions sur le terrain ainsi que par l'examen régulier des rapports de gestion. Compte tenu de l'expérience des acteurs clés dans la mise en œuvre des interventions **du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2017, les leçons tirées peuvent aider à surmonter les défis afin de faciliter la fiabilité des données de suivi et d'évaluation.** Dans l'ensemble, les entretiens avec les parties prenantes indiquent qu'elles ont connaissance des indicateurs et des données à collecter, bien que des besoins en renforcement des capacités aient été exprimés pour garantir qu'elles s'approprient bien le processus. Certains des acteurs interrogés qui étaient impliqués dans la collecte des données du programme de l'exercice 2017 ont signalé des redondances dans certains indicateurs, ce qui crée des malentendus de leur part et peut avoir un impact sur la qualité des données collectées. Dans cette optique, la clarté et la précision dans la formulation de tous les indicateurs garantiraient la fiabilité et l'accessibilité des données.
207. **Les changements de personnel dans certains départements** peuvent entraîner des besoins en renforcement des capacités afin d'assurer la fiabilité et la régularité de la collecte de données, étant donné que les acteurs qui entrent dans le processus n'ont pas toujours une bonne connaissance du programme et du rôle qui leur est assigné dans le contexte du suivi et de l'évaluation. À cet égard, le renforcement des capacités devrait être organisé de manière continue en utilisant différentes méthodes telles que la supervision formative, le coaching ou le mentorat sur le lieu de travail, afin d'assurer l'application effective des connaissances acquises par les acteurs clés. Ces sessions de renforcement des capacités au niveau des écoles devraient être organisées régulièrement et aussi souvent que possible. Elles devraient impliquer davantage d'acteurs pour

Principales constatations et conclusions – Question 3

1. **Plusieurs facteurs ont été identifiés lors de l'examen documentaire et des entretiens avec les informateurs clés comme étant fondamentaux pour le succès du système de suivi et d'évaluation du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021,** notamment l'existence du tableau de bord de suivi du programme ; l'engagement du personnel gouvernemental chargé de collecter des informations, tels que les inspections de l'éducation, la SAS, la DDEPPSA et la DAS ; les comités de gestion scolaire qui suivent les activités à un niveau plus micro ; le renforcement des capacités de tous les acteurs, y compris l'organisation de séminaires par le PAM pour sensibiliser les inspecteurs ; et la sensibilisation au suivi et à l'évaluation grâce aux efforts de plaidoyer du PAM.
2. **Les facteurs qui entravent l'efficacité du système de suivi et d'évaluation** comprennent une capacité insuffisante des parties prenantes (directeurs d'école, responsables des DAS) à comprendre leur rôle et à le jouer de manière appropriée dans la mise en œuvre du programme ; le retard dans la transmission des rapports mensuels de suivi de la cantine au PAM ; une mauvaise communication et un partage d'informations insuffisants entre les différentes parties prenantes et à un niveau plus large, au-delà du programme ; et l'absence de rétroaction fournie par le PAM aux inspecteurs. Les indicateurs d'assainissement et d'alphabétisation ne sont pas mesurés via le tableau de bord. Ainsi, une meilleure collaboration avec l'UNICEF et l'UNESCO contribuerait à créer une synergie des données sur l'assainissement, l'alphabétisation et d'autres activités.

garantir le bon remplissage des outils et la transmission en temps voulu des données. L'agent DAS au niveau départemental pourrait assumer ce rôle s'il dispose des capacités suffisantes de la PAM pour gérer et surveiller le programme d'alimentation scolaire. Il est donc important d'impliquer le gouvernement par le biais d'activités de plaidoyer intensives, afin de maintenir du personnel formé dans les écoles et les structures partenaires pour tirer parti des avantages de la formation qui sera dispensée dans le cadre du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021.

208. **L'utilisation des données doit être systématique pour le renforcement des capacités** afin d'évaluer plus efficacement la situation par tous les acteurs à différents niveaux et de prendre des mesures correctives en temps voulu. C'est également un moyen de renforcer la motivation des gestionnaires en connaissant leurs performances. Afin de motiver les acteurs, un système de motivation basé sur la performance devrait être envisagé. Cependant, les partenaires devraient également travailler ensemble pour garantir que le système de suivi et d'évaluation

soit uniforme et normalisé. Pour évaluer l'impact du programme de nutrition scolaire sur les élèves, il a été suggéré de prendre en compte l'état nutritionnel des enfants avant et après l'intervention du programme.

209. **De plus, il est particulièrement important d'améliorer la capacité de suivi et d'évaluation de la SAS.** De plus, la participation continue et la délégation des inspecteurs de l'éducation dans leur travail aideraient le système de suivi et d'évaluation à fonctionner de manière plus efficace. Bien que les SAS soient rémunérés, ils ne reçoivent pas d'allocations de transport et parfois, en raison de cela, ils ne travaillent pas, ce qui rend le système non fonctionnel à ces moments-là. Cela peut avoir un impact sur le temps de retour des données ainsi que sur la qualité et la fiabilité des données. Les interruptions peuvent augmenter la charge de travail et affecter le contrôle qualité des données nécessaires pour évaluer les performances.
210. Enfin, il est important de noter que la collecte numérique de données dépend de la disponibilité de l'énergie dans les écoles. Cependant, les données de l'enquête de référence indiquent que **seulement 2% des écoles du groupe d'intervention disposent de l'électricité.** Les données au niveau de l'école sont principalement collectées manuellement.

4.4. LA MESURE DANS LAQUELLE L'ENVIRONNEMENT FAVORISE L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Q4A Dans quelle mesure l'environnement dans la zone de mise en œuvre est-il propice à l'apprentissage et au développement des enfants, qu'ils soient garçons, filles ou autochtones ?

Q4B Quels facteurs rendent l'environnement plus ou moins propice à l'apprentissage ?

211. Trois catégories de facteurs sont susceptibles d'influencer l'apprentissage des élèves - les facteurs liés à l'environnement scolaire, les facteurs liés à l'enseignant et les facteurs liés à l'élève.⁸⁷

Facteurs liés à l'environnement scolaire

212. Les facteurs liés à l'environnement scolaire comprennent la disponibilité des cantines scolaires^{88,89,90,91} les conditions des salles de classe et des écoles, l'infrastructure et les équipements de l'établissement scolaire, le fonctionnement de l'école et la disponibilité du matériel pédagogique dans les salles de classe⁹². Les enquêtes en milieu scolaire, les discussions de groupe et les entretiens avec les informateurs clés ont mis en évidence plusieurs facteurs qui rendent l'environnement scolaire difficile pour l'apprentissage dans les départements ciblés.
213. **Le manque de cantines scolaires a été signalé dans les entretiens comme ayant le plus d'impact sur les enfants autochtones, car ils n'assistent aux cours lorsque la cantine n'est pas disponible.** Les informations recueillies lors de l'enquête auprès des directeurs d'école ont montré que 10 012 élèves bénéficiaient d'au moins un repas par jour, davantage dans les régions

⁸⁷ PASEC2019 Quality Of Education Systems In French-Speaking Sub-Saharan Africa Teaching/Learning Performance And Environment In Primary Education

⁸⁸ WFP (World Food Programme). State of school feeding worldwide. Rome, Italy: WFP; 2022.

⁸⁹ Wang, D., Fawzi, W.W. Impacts of school feeding on educational and health outcomes of school-age children and adolescents in low- and middle-income countries: protocol for a systematic review and meta-analysis. *Syst Rev* **9**, 55 (2020). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01317-6>

⁹⁰ Adelman S, Gilligan D, Lehrer K. How effective are food for education programs? a critical assessment of the evidence from developing countries: Intl Food Policy Res Inst; 2008.

⁹¹ Bundy D, Burbano C, Grosh ME, Gelli A, Juke M, Drake L. Rethinking school feeding: social safety nets, child development, and the education sector: The World Bank; 2009.

⁹² PASEC2019 Quality Of Education Systems In French-Speaking Sub-Saharan Africa Teaching/Learning Performance And Environment In Primary Education

de Bouenza et Pool. Parmi ces bénéficiaires, on compte 46 enfants en situation de handicap et 718 enfants autochtones (voir tableau 36).

Tableau 35 : Nombre d'enfants en âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, goûter, déjeuner) avec l'aide de l'USDA

Département	Nombre d'enfants en âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, goûter, déjeuner) avec l'aide de l'USDA			Enfants handicap		Total d'enfants vivant avec un handicap	Enfants issus de populations autochtones		Enfants Autochtones
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons		Filles	Garçons	
Bouenza	961	1,236	2,228	17	13	30	0	1	1
Lékoumou	613	748	1,741	8	2	10	179	191	370
Likouala	330	333	663	0	0	0	0	0	0
Plateaux	627	722	1,571	2	0	2	108	112	220
Pool	991	1,048	2,043	1	3	4	0	0	0
Sangha	809	830	1,766	0	0	0	53	74	127
Grand Total	4,331	4,917	10,012	28	18	46	340	378	718

214. Les avantages de la cantine scolaire pour les enfants et les adolescents sont bien documentés et comprennent la lutte contre la faim, la réduction des carences en micronutriments et de l'anémie, l'amélioration de l'inscription et de la fréquentation scolaire, l'augmentation des performances cognitives et académiques, ainsi que la contribution à l'équité entre les sexes dans l'accès à l'éducation^{93,94,95,96,97}.
215. Les entretiens ont souligné **les mauvaises conditions des écoles et des salles de classe** comme étant des contraintes pour un environnement d'apprentissage sûr. Cela inclut **l'absence de clôtures** (ce qui pose des problèmes de sécurité et permet à des personnes extérieures à l'école de pénétrer dans les locaux pendant les cours), **le manque de bancs, de tables et de chaises**, ainsi **que le nombre insuffisant de salles de classe** entraînant une **surpopulation** et l'utilisation **des classes multigrades**. Ces points de vue sont corroborés par les résultats de l'enquête. Très peu d'écoles disposaient d'une clôture selon l'enquête. La proportion d'écoles avec une clôture était plus faible dans le groupe de traitement (7,8%) que dans le groupe de comparaison (14,3%). L'échantillon de Sangha présentait la plus forte proportion, contrairement à Bouenza et Plateaux qui n'avaient aucune école avec une clôture. L'assistance de l'USDA a apporté un soutien aux écoles de Sangha. **Près de 7 écoles sur 10 interrogées avaient des classes multigrades**. Les départements de Lekoumou, Plateaux et Pool se distinguent par les proportions les plus élevées, contrairement à Likouala qui n'avait aucune école avec des classes multi-niveaux dans son groupe d'intervention (voir figure 7).

Figure 7: Proportion d'écoles disposant de classes à plusieurs niveaux, par département

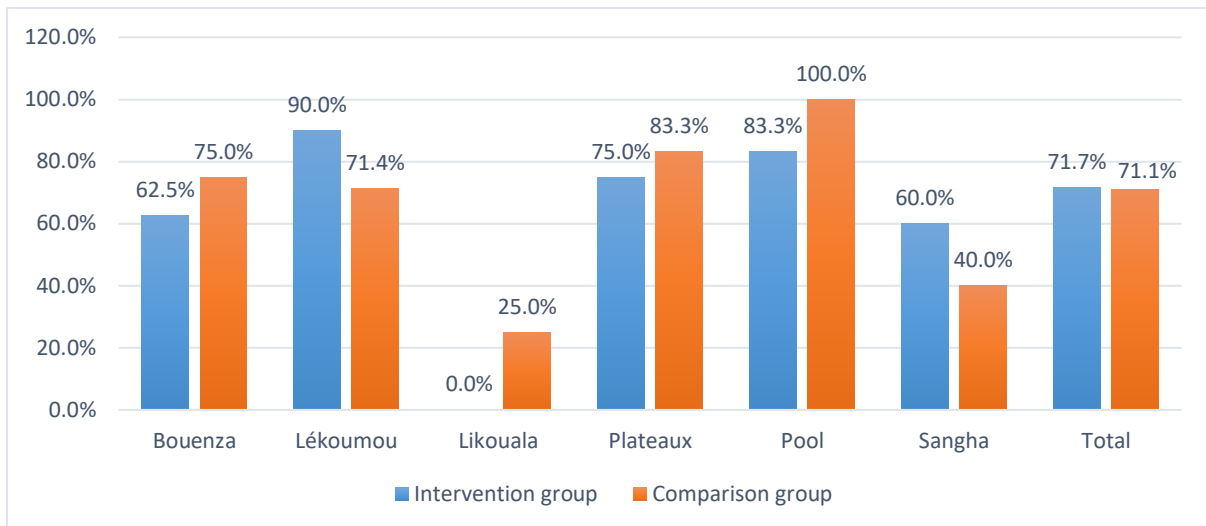
⁹³ Wang, D., Fawzi, W.W. Impacts of school feeding on educational and health outcomes of school-age children and adolescents in low- and middle-income countries: protocol for a systematic review and meta-analysis. *Syst Rev* 9, 55 (2020). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01317-6>

⁹⁴ Bundy D, Burbano C, Grosh ME, Gelli A, Juke M, Drake L. Rethinking school feeding: social safety nets, child development, and the education sector: The World Bank; 2009.

⁹⁵ Adelman S, Gilligan D, Lehrer K. How effective are food for education programs? a critical assessment of the evidence from developing countries: Intl Food Policy Res Inst; 2008.

⁹⁶ WFP (World Food Programme). State of school feeding worldwide. Rome, Italy: WFP; 2022.

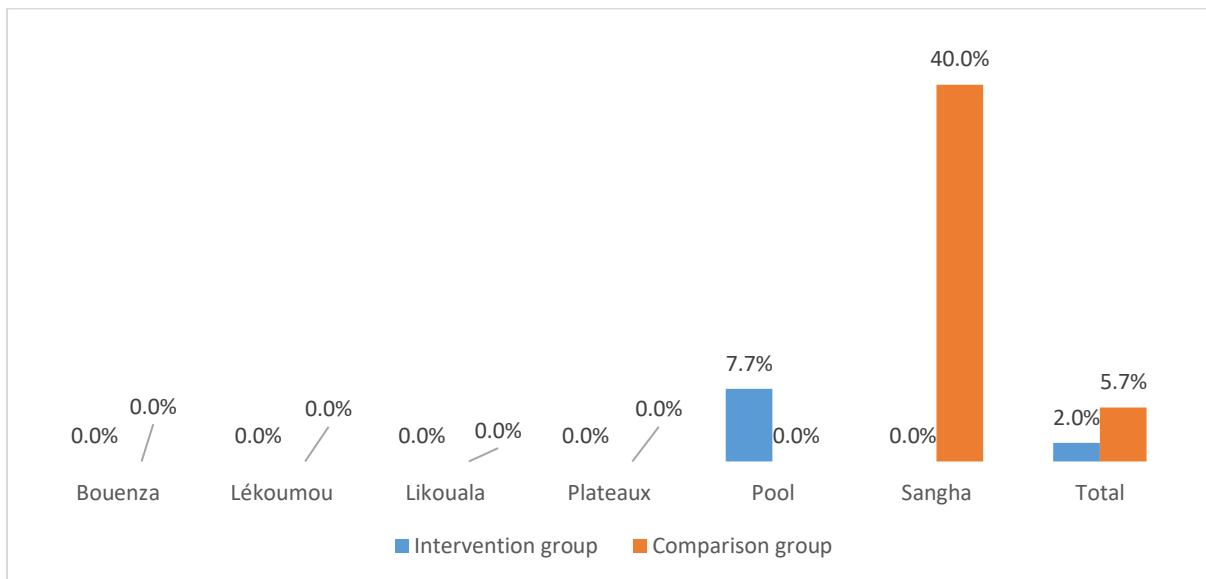
⁹⁷ Drake L, Fernandes M, Aurino E, Kiamba J, Giyose B, Burbano C, et al. School feeding programs in middle childhood and adolescence. Child and Adolescent Health and Development 3rd edition: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank; 2017



Lors du sondage, il y avait en moyenne 55 élèves par classe dans le groupe d'intervention et 53 élèves par classe dans le groupe de comparaison. Cependant, **d'importantes disparités ont été observées au niveau départemental**. Le département de Likouala comptait un nombre record de 74 et 88 enfants par classe dans les groupes d'intervention et de comparaison respectivement. Les départements de Plateaux (37 élèves par classe) et de Pool (22 élèves par classe) présentaient les moyennes les plus basses du groupe de traitement et du groupe témoin. Aucune différence significative n'a été constatée entre les deux groupes.

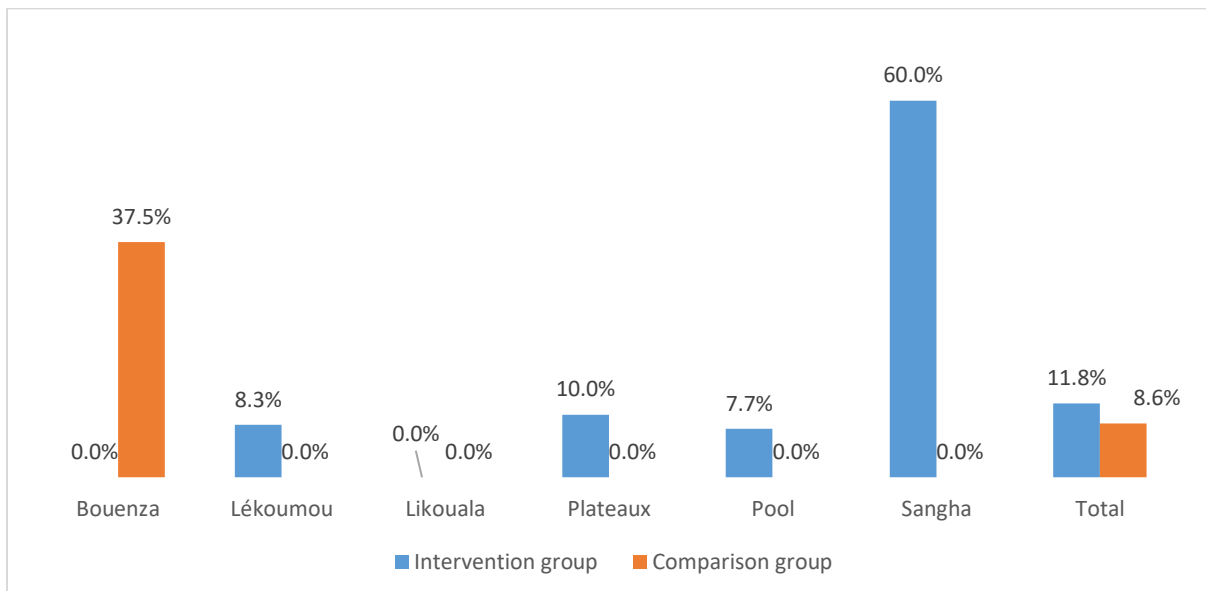
216. **Lors des entretiens, les parties prenantes ont souligné les problèmes d'infrastructures et d'équipements insuffisants dans les écoles**, notamment le manque de points d'eau et de toilettes séparées qui ont un impact sur l'inscription et l'apprentissage des enfants, en particulier des filles. De plus, la plupart des écoles sont perçues **comme peu adaptées pour les enfants en situation de handicap** en raison du manque d'installations physiques et de méthodes pédagogiques appropriées. En ce qui concerne les infrastructures et les équipements des écoles, d'après l'enquête, les salles de classe sont principalement construites en blocs de béton et ciment. Plus de 8 écoles sur 10 dans le groupe d'intervention ont des salles de classe construites en blocs de béton et ciment, tout comme 7 écoles sur 10 dans le groupe de comparaison. 11,4% des écoles du groupe de comparaison ont été construites en briques cuites, tandis que le nombre le plus faible concerne les salles de classe en terre battue.
217. **La plupart des écoles de l'échantillon ne disposaient pas d'électricité (figure 8)**. 2% des écoles du groupe d'intervention étaient connectées à l'électricité, contre 5,7% dans le groupe de comparaison. Cette proportion était la plus élevée à Sangha (40%) dans le groupe témoin et à Pool (7,7%) dans le groupe d'intervention. Bouenza, Lékoumou, Likouala et Plateaux ne comptaient aucune école de l'échantillon disposant de l'électricité. Cela peut avoir une incidence sur le système de suivi avec l'utilisation de tablettes qui nécessitent une recharge. La pratique habituelle consistait à collecter manuellement les données des écoles, puis les inspecteurs de l'éducation les numérisaient au niveau du département.

Figure 8: Pourcentage d'écoles ayant l'électricité par département et par groupe



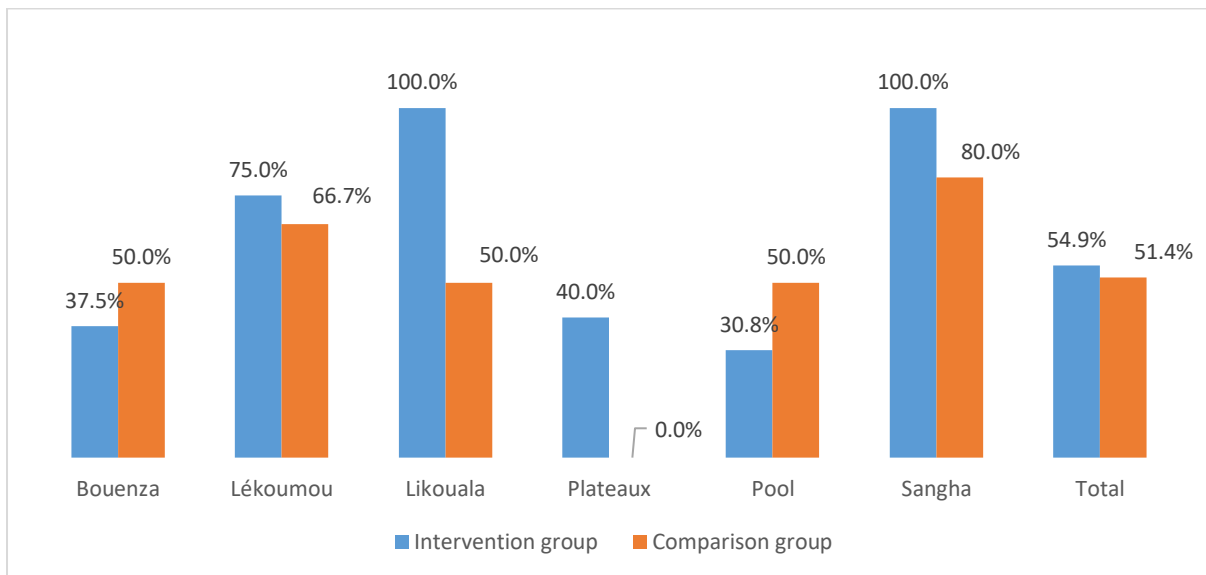
218. **De même, bon nombre des écoles ne disposaient pas d'un point d'eau potable fonctionnel.** La proportion d'écoles dotées d'un point d'eau potable fonctionnel était relativement plus élevée dans le groupe d'intervention (11,8 %) par rapport au groupe de comparaison (8,6 %). Likouala ne comptait aucune école disposant d'un point d'eau potable fonctionnel dans l'échantillon, indépendamment du groupe (figure 9). La proportion élevée (60 %) observée dans la Sangha était le résultat du soutien de l'USDA qui a permis la construction de plusieurs points d'eau potable.

Figure 9 : Pourcentage d'écoles disposant d'un point d'eau potable fonctionnel



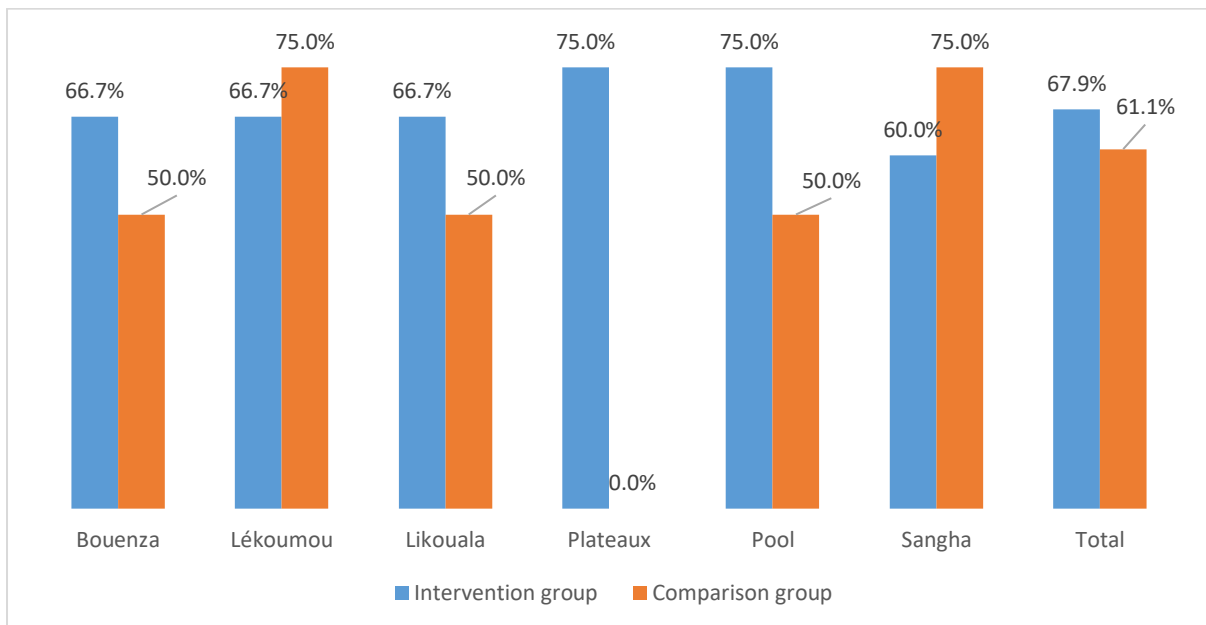
219. Un peu **plus de la moitié des écoles interrogées disposaient de latrines fonctionnelles.** La proportion d'écoles avec des latrines fonctionnelles était légèrement plus élevée dans le groupe d'intervention (54,9%) que dans le groupe de comparaison (51,4%). Likouala (100%) et Sangha (100%) se distinguent avec les proportions les plus élevées dans le groupe d'intervention. Aucune des écoles de comparaison interrogées dans les Plateaux ne disposait de latrines fonctionnelles (figure 10).

Figure 10 : Pourcentage d'écoles disposant de latrines fonctionnelles



220. Pour les écoles disposant de latrines, il y a des indices probants d'une prise en compte du genre. Un peu plus de 6 écoles sur 10 qui avaient des toilettes distinguaient clairement les toilettes des filles et celles des garçons - une situation qui peut être un facteur d'absence prolongée des filles pendant leurs menstruations. Dans l'ensemble, cette considération du genre était légèrement plus élevée dans le groupe d'intervention (voir figure 11). Les conditions des toilettes étaient également médiocres - dans la plupart des écoles, elles étaient faites de tôle ondulée, étaient des latrines à fosse et étaient entourées d'herbes hautes / de végétation.

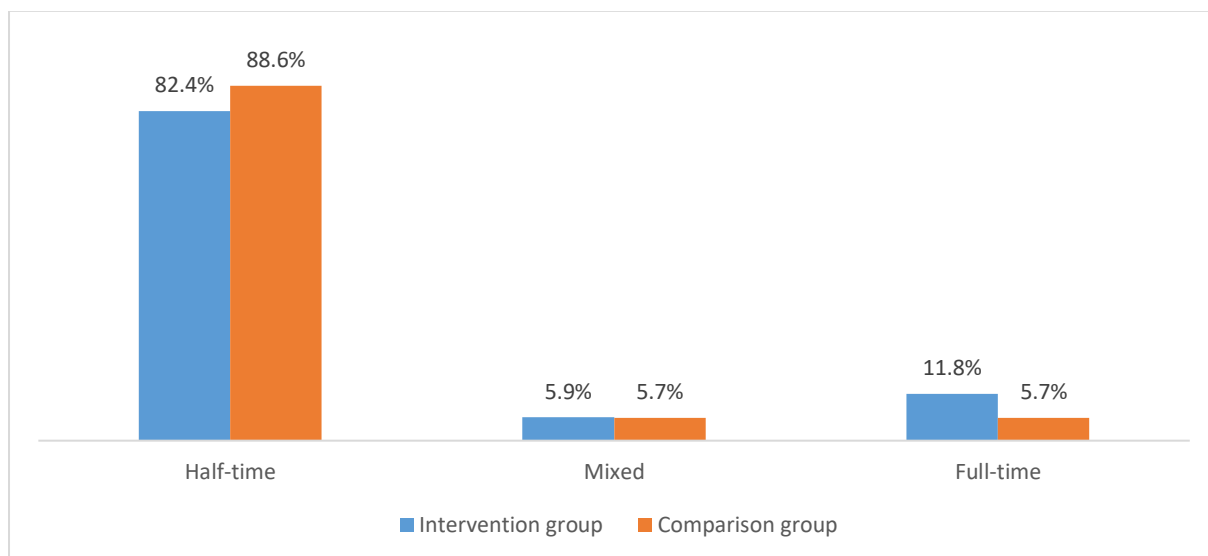
Figure 11 : Pourcentage d'écoles disposant de toilettes adaptées au genre



221. **En ce qui concerne le système d'exploitation scolaire, près de la totalité (8 sur 10) des écoles de l'échantillon fonctionnaient en mode à mi-temps**, que ce soit dans le groupe d'intervention ou dans le groupe de comparaison. Bien que la proportion soit faible, il y avait plus d'écoles fonctionnant à plein temps dans le groupe d'intervention que dans le groupe de comparaison. La

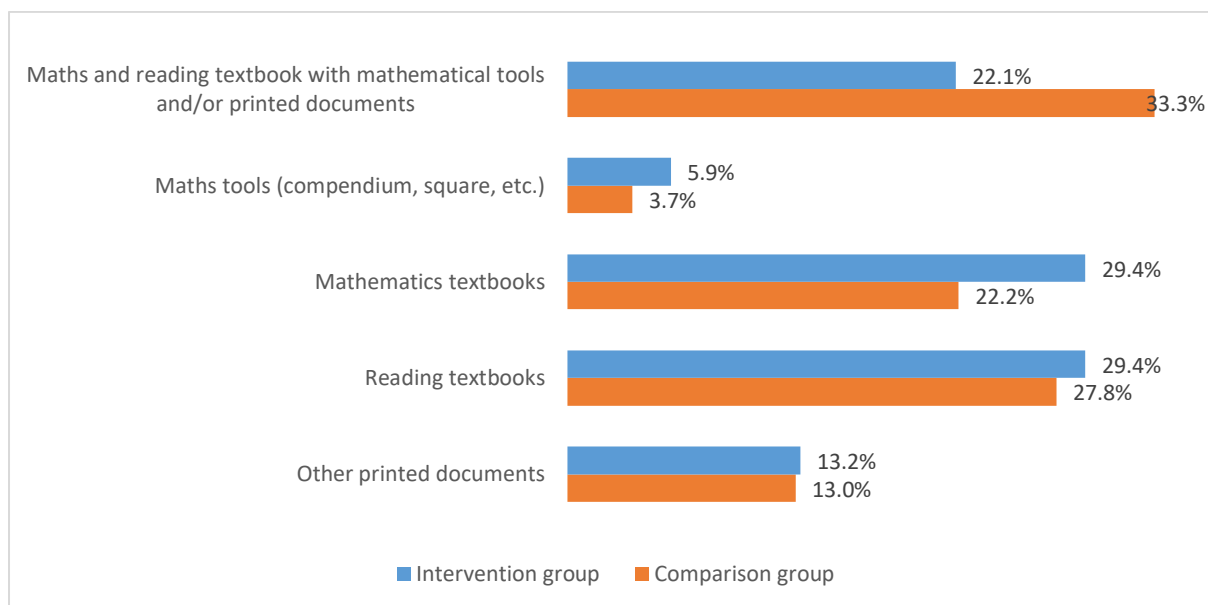
proportion d'écoles fonctionnant en mode mixte était presque identique dans les deux groupes (voir figure 12).

Figure 12: Système de fonctionnement des écoles par groupe



222. **En ce qui concerne la disponibilité des supports pédagogiques dans la salle de classe**, près de la moitié des salles de classe avaient seulement un manuel, avec une proportion légèrement plus élevée dans le groupe d'intervention (59%) que dans le groupe de comparaison (50%). Très peu de classes avaient à la fois des manuels de mathématiques et de langue en même temps, et plus spécifiquement dans le groupe d'intervention. Les outils mathématiques sont presque absents dans les salles de classe (figure 13). Une proportion significative de salles de classe utilise des supports imprimés au lieu de manuels. Cependant, il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes en termes de disponibilité des ressources pédagogiques dans la salle de classe.

Figure 13 : Ressources éducatives disponibles dans les salles de classe



Facteurs liés aux enseignants

223. **Les facteurs liés aux enseignants** qui influencent l'apprentissage comprennent la disponibilité d'enseignants formés et qualifiés, l'ancienneté, les méthodes de remédiation utilisées et les méthodes d'enseignement⁹⁸.
224. **La disponibilité limitée d'enseignants qualifiés rémunérés par le gouvernement** a été soulignée dans les EIC comme un facteur important. Les parties prenantes estiment que plus de 60% des enseignants sont recrutés comme bénévoles sans formation initiale, ce qui entraîne une mauvaise qualité d'enseignement et de mauvais résultats d'apprentissage dans les matières de base. De nombreuses écoles fonctionnent avec un grand nombre d'enseignants bénévoles. Dans bon nombre des écoles visitées lors de la collecte de données, le directeur était le seul fonctionnaire du gouvernement, et les autres enseignants étaient des bénévoles. L'utilisation d'un grand nombre d'enseignants bénévoles impose également un fardeau financier considérable aux parents, car les communautés doivent payer pour ces enseignants bénévoles.
225. **Près de 7 enseignants sur 10 interrogés lors de cette étude étaient des hommes.** L'âge moyen des enseignants était de 41 ans - les enseignants masculins (42,2 ans) étaient plus âgés que leurs collègues féminines (38 ans) en moyenne. Les enseignants les plus jeunes, indépendamment du sexe, se trouvaient dans le département de Likouala (36,4 ans).
226. **Les expériences et les pratiques professionnelles** des enseignants ont été explorées dans l'enquête ; et les résultats ont confirmé les perceptions des EIC. Globalement, **46,1% et 46,4% respectivement des enseignants du groupe d'intervention et du groupe de comparaison avaient le baccalauréat comme plus haut niveau de qualification académique.** Seulement 7,9% et 14,4% respectivement des enseignants du groupe d'intervention et du groupe de comparaison avaient un diplôme universitaire. Les autres (46% et 39% respectivement dans le groupe d'intervention et le groupe de comparaison) avaient une certification inférieure au baccalauréat (voir tableau 37). Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes et entre les genres.

Tableau 36 : Niveau de qualification des enseignants dans l'échantillon

Diplôme universitaire le plus élevé	Groupe d'intervention			Groupe de comparaison			Total
	Féminin	Masculin	Total	Féminin	Masculin	Total	
Baccalauréat	17	24	41 (46.1%)	12	20	32 (46.4%)	73 (46.2%)
BEPC (Brevet d'études du premier cycle)	9	28	37 (41.6%)	8	17	25 (36.2%)	62 (39.2%)
CEP (certificat d'études primaires)		4	4 (4.5%)		2	2 (2.9%)	6 (3.8%)
Supérieur au Baccalauréat (diplôme universitaire)	1	6	7 (7.9%)	4	6	10 (14.4%)	17 (10.8%)
Total	27	62	89 (100%)	24	45	69 (100%)	158 (100%)

227. **Environ la moitié (54 %) des enseignants interrogés ont suivi une formation initiale d'enseignant avant de commencer à exercer.** Alors que seulement 10 % ont explicitement déclaré ne pas avoir de qualifications professionnelles, seuls 36 % des enseignants ont indiqué que leurs réalisations professionnelles étaient validées.
228. Des recherches ont montré que la grande majorité des enseignants s'améliorent avec l'expérience, en particulier au cours de leurs trois à cinq premières années en classe⁹⁹. Il est reconnu que l'enseignement - la création de plans de cours, la gestion d'une classe composée d'apprenants divers, la compréhension des programmes et des normes - nécessite du temps et de la pratique¹⁰⁰.

⁹⁸ PASEC 2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone ; performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

⁹⁹ Darling-Hammond, L. 2000. "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence," Education Policy Analysis Archives 8, no. 1. Disponible à : under "Darling-Hammond Review essay on teacher quality and outcomes"

¹⁰⁰ Center for Education Organizing. Policy Brief. What's Missing from the Debate on Seniority? The Annenberg Institute For School Reform At Brown University

Selon l'enquête, en termes **d'ancienneté dans la fonction**, les enseignants interrogés avaient en moyenne 12 et 11 ans d'ancienneté en tant qu'enseignants respectivement dans les groupes d'intervention et de comparaison (voir tableau 38). Les enseignants les plus expérimentés de la profession étaient situés dans le département des Plateaux, indépendamment du groupe d'observation. Dans l'ensemble, il n'y avait pas de différence significative entre les groupes. **L'ancienneté dans l'établissement scolaire était en moyenne de 7 ans** dans le groupe d'intervention et de 5 ans dans le groupe de comparaison, les enseignants les plus anciens étant situés dans le Pool pour le groupe d'intervention et dans le Lekoumou pour le groupe de comparaison. Bien que les variances des deux groupes étaient identiques, il y avait des différences significatives au niveau des moyennes. **L'ancienneté dans la classe enseignée était de 5 ans** dans le groupe d'intervention et de 3 ans dans le groupe de comparaison, les enseignants les plus anciens dans la classe enseignée étant situés dans les Plateaux, indépendamment du groupe. Les deux groupes présentaient des différences significatives tant en termes de variances que de moyennes. Dans l'ensemble, le taux de rotation des enseignants est relativement plus élevé dans le groupe de contrôle que dans le groupe d'intervention, et le taux de rotation des enseignants entre les écoles est plus élevé que le taux de rotation des enseignants entre les classes dans la même école, indépendamment du groupe.

Tableau 37 : Niveaux d'ancienneté des enseignants

Département	Groupe d'intervention			Groupe de contrôle		
	Ancienneté en tant qu'enseignant	Ancienneté dans l'école	Ancienneté dans la classe enseignée**	Ancienneté en tant qu'enseignant	Ancienneté dans l'école	Ancienneté dans la classe enseignée**
Bouenza	9.2	4.6	3.5	11.1	3.8	2.9
Lekoumou	12.0	8.9	6.4	12.6	6.5	3.0
Likouala	12.7	3.5	2.8	8.5	4.6	2.4
Plateaux	14.0	10.2	6.6	13.6	6.0	4.6
Pool	13.3	7.0	4.9	10.0	5.2	3.7
Sangha	9.4	6.1	4.8	9.3	5.6	3.9
Total	11.9	7.1	5.1	10.9	5.2	3.4

229. En plus de l'enseignement conventionnel, d'autres formes de soutien académique offertes aux élèves par les enseignants ont été examinées. Des études montrent que les élèves bénéficiant de relations de soutien à l'école font preuve d'une attitude et de valeurs académiques plus positives, ainsi que d'une plus grande satisfaction vis-à-vis de l'école.^{101,102} Ces élèves sont également plus engagés sur le plan académique.¹⁰³ Dans plusieurs établissements scolaires, les entretiens avec les enseignants ont révélé qu'ils ne disposent pas toujours des compétences nécessaires pour accompagner les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, tels que ceux vivant avec un handicap. De plus, lors des discussions de groupe et des entretiens individuels avec les directeurs, il a été souligné que les classes à plusieurs niveaux restent difficiles à gérer pour les enseignants bénévoles non formés. Dans ce contexte, il est difficile de couvrir les programmes et d'améliorer la qualité de l'apprentissage ainsi que les résultats scolaires. **Les enseignants interrogés lors de l'enquête ont été invités à indiquer ce qu'ils font en plus de l'enseignement habituel pour**

¹⁰¹ Battistich V, Solomon D, Kim D. Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance. *Am Educ J.* 1995;32:627-658.

¹⁰² Shouse RC. Academic press and sense of community: conflict, congruence, and implications for student achievement. *Soc Psychol Educ.* 1996;1(1):47-68.

¹⁰³ 9. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *J Educ Psychol.* 1993;85(4):571-581.

soutenir les performances académiques des élèves dans les écoles, et le tableau 39 détaille leurs réponses.

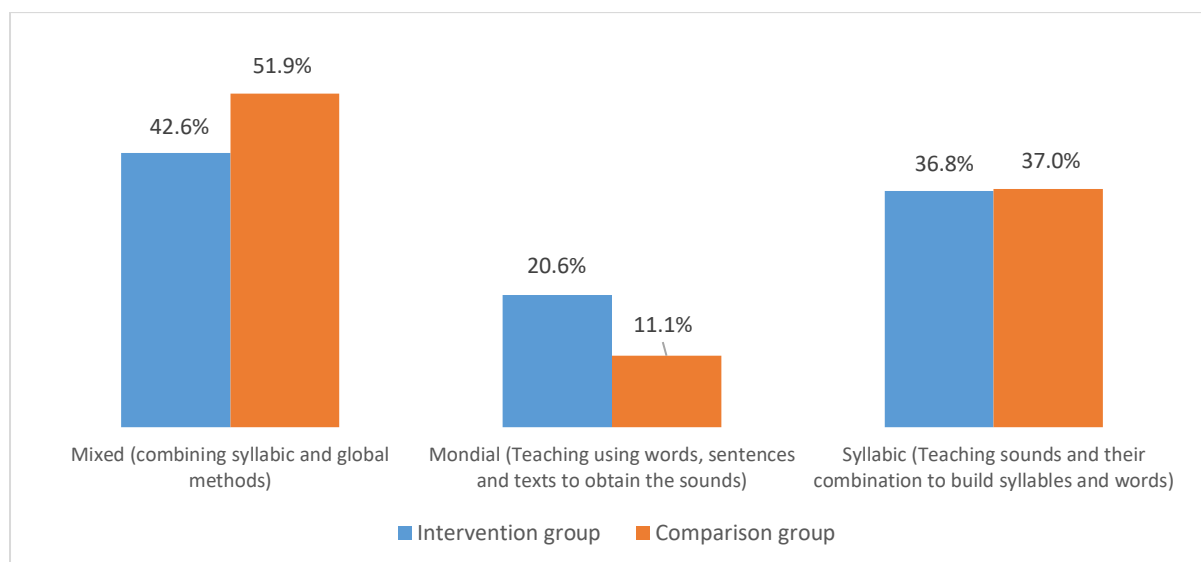
Tableau 38 : Méthodes de soutien rapportées par les enseignants.

Méthodes de soutien rapportées par les enseignants	Groupe d'intervention	Groupe de comparaison	P
J'organise des cours de rattrapage / de remédiation	18.0%	8.7%	***
Je demande à d'autres élèves de travailler sur la lecture avec l'élève en difficulté.	12.4%	17.4%	ns
Je demande aux parents d'aider leur enfant	10.1%	2.9%	***
Je donne des devoirs à faire à la maison	15.7%	15.9%	ns
Je travaille individuellement avec cet élève	33.7%	49.3%	**
Autres méthodes	10.1%	5.8%	ns

ns: non significatif

230. En ce qui concerne les méthodes rapportées par les enseignants dans l'enquête, **la méthode d'enseignement la plus récurrente utilisée est la méthode mixte**, utilisée légèrement plus dans le groupe de comparaison que dans le groupe d'intervention. La méthode syllabique se classe en deuxième position et la méthode globale en troisième position, bien que cette dernière soit plus récurrente dans le groupe d'intervention. Aucune différence significative n'a été observée entre les groupes (figure 14).

Figure 14 : Méthodes d'enseignement



231. Plus de 84% des enseignants interrogés estimaient que la compréhension de lecture des élèves est garantie pendant au moins 50% du temps. **Une telle disparité entre les activités de lecture perçues et l'évaluation effective des compétences appelle à prendre des mesures pédagogiques** supplémentaires pour élever le niveau des élèves dans la langue, malgré l'utilisation de l'approche syllabique et la préparation irrégulière des leçons par les enseignants (près de 30% des enseignants préparent encore les leçons).

232. Dans le but de favoriser la création d'un environnement plus propice à l'apprentissage des langues dans toutes les écoles, plusieurs éléments doivent être pris en compte par le programme :

- Les enseignants du groupe d'intervention étaient moins susceptibles d'évaluer systématiquement leurs élèves (au moins 75% du temps) que ceux du groupe de comparaison, bien que cette différence ne soit pas significative.
- Les espaces de stockage pour les ressources éducatives étaient majoritairement absents dans les deux groupes, et il était nécessaire de mettre en place des espaces pour mettre en valeur les réalisations/productions des étudiants ;
- Les ordinateurs/tablettes, les tableaux blancs interactifs, les calculatrices, etc. Faisaient défaut dans les salles de classe.

- Il était nécessaire d'impliquer davantage les parents dans le processus d'apprentissage des élèves.
- Il est nécessaire de mettre en place un mécanisme stratégique et opérationnel pour renforcer régulièrement les capacités des enseignants et du personnel de supervision pédagogique ;
- La formation initiale des enseignants en éducation primaire doit être renforcée.

Facteurs liés aux élèves

233. Les facteurs liés aux élèves sont liés à la fréquence d'utilisation des manuels scolaires, à l'utilisation régulière de la langue d'enseignement, à la réalisation des devoirs, à la disponibilité d'un proche (comme un parent) capable d'aider aux devoirs, etc¹⁰⁴.
234. Les résultats de l'EGRA (détaillés dans l'EQ1) ont révélé des niveaux relativement faibles de compétences en lecture. Le tableau 40 présente les tests et les descriptions de contenu de l'EGMA. Les résultats de l'EGMA, détaillés dans le tableau 41, montrent de meilleurs scores de compétence dans les tâches mathématiques, mais il existe des lacunes importantes.

Tableau 39 : Tests EGMA et description du contenu

TESTS EGMA		CONTENU
T1	Identification des nombres	Identification de 30 nombres entre 0 et 99, disposés dans n'importe quel ordre sans répétition
T2	Comparaison of numbers	Comparaison de deux nombres pour déterminer lequel est le plus grand ou le plus petit.
T3	Nombre manquant	Identification et insertion d'un nombre manquant
T4	Addition de niveau 1	Addition de deux nombres sans retenue, le résultat restant inférieur à 100.
T5	Addition de niveau 2	Additionner deux nombres avec retenue, le résultat restant inférieur à 100.
T6	Soustraction de niveau 1	Effectuer la soustraction de deux nombres sans emprunt
T7	Soustraction de niveau 2	Effectuer la soustraction de deux nombres avec emprunt
T8	Résolution de problèmes	Résoudre des problèmes quotidiens en utilisant les opérations de base consistant à additionner, soustraire ou diviser (par 2) plusieurs nombres, le résultat restant inférieur à 100

Tableau 40 : Niveaux de compétence en mathématiques des élèves par tâche, département et groupe

Département	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8	
	Groupe d'int	Groupe de comp	Groupe d'int	Groupe de comp	Groupe d'int	Groupe de comp	Groupe d'int	Groupe de comp	Groupe d'int	Groupe de comp	Groupe d'int	Groupe de comp	Groupe d'int	Groupe de comp	Groupe d'int	Groupe de comp
BOUENZA	11.1	1.4	80.0	88.6	57.2	47.9	72.2	70.8	28.3	42.9	60.0	52.9	21.7	21.0	62.8	51.1
LEKOUMOU	0.4	0.0	94.6	93.6	85.4	84.9	85.4	93.6	39.6	60.1	69.2	88.5	42.5	49.5	60.0	68.8
LIKOUALA	5.5	4.3	96.3	91.5	65.1	51.1	74.3	48.9	31.2	32.9	48.6	41.5	18.4	26.6	60.6	44.7
PLATEAUX	0.0	0.0	90.1	92.8	58.6	77.6	70.7	87.2	21.6	44.0	66.3	64.8	6.1	19.2	72.4	75.2
POOL	0.8	0.0	96.2	96.7	75.1	86.2	78.1	84.5	36.6	33.7	79.3	77.4	27.9	22.7	83.8	68.5
SANGHA	2.7	20.2	83.3	85.3	36.0	34.1	71.3	55.0	40.7	33.3	72.7	48.1	18.0	20.2	51.3	59.7
TOTAL	2.9	3.4	90.6	91.6	65.6	65.7	76.3	76.4	33.5	42.9	68.1	65.3	24.3	27.9	66.9	62.0

¹⁰⁴ PASEC 2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone ; performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

235. Pour les deux groupes, le tableau récapitulatif ci-dessus montre que seulement 3% des élèves ont atteint le seuil suffisant pour la tâche « Identification des nombres ». Dans la tâche 2 « comparaison des nombres », les élèves ont affiché des moyennes très satisfaisantes. Dans l'ensemble, plus de 3 quarts des élèves effectuent correctement les opérations d'addition de niveau 1 (T3) dans les deux groupes. 65,6% (intervention) et 65,7% (comparaison) des élèves ont atteint le seuil de compétence suffisant pour identifier le « nombre manquant » dans une série de nombres. En moyenne, les élèves ont moins bien performé en addition de niveau 2 (T7). Seulement 24% (intervention) et 28% (comparaison) des élèves ont atteint le seuil suffisant en soustraction de niveau 2. Dans l'ensemble, 2/3 des élèves ont atteint le seuil suffisant en résolution de problèmes (T8).
236. **Le manque de livres de lecture et de maths pour les étudiants est une contrainte rapportée lors des discussions de groupe et constatée lors des enquêtes scolaires.** Le taux de possession de manuels scolaires était très faible indépendamment du groupe, mais relativement plus élevé dans le groupe de comparaison. En moyenne, 6 enfants par classe utilisaient les manuels appropriés lors de la séquence d'enseignement de la langue observée dans le groupe de traitement, contre 14 dans le groupe de comparaison. Il y avait également de fortes disparités entre les départements. Les départements de Bouenza, Likouala et Plateaux dans le groupe de traitement présentaient un taux de possession nul (voir tableau 42). Dans le cadre de l'amélioration des résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire, la possession de manuels scolaires devrait être une priorité pour l'ensemble du système éducatif.

Tableau 41 : Possession de manuels scolaires par département et par groupe

Département	Groupe d'intervention			Groupe de contrôle		
	Nombre moyen d'élèves dans la classe	Nombre moyen d'élèves utilisant les manuels appropriés au cours de la séquence de cours observée	Nombre moyen d'élèves utilisant les manuels appropriés au cours de la séquence de mathématiques observée	Nombre moyen d'élèves dans la classe	Nombre moyen d'élèves utilisant les manuels appropriés au cours de la séquence de cours observée	Nombre moyen d'élèves utilisant les manuels appropriés au cours de la séquence de mathématiques observée
Bouenza	38	0	0	43	1	1
Lékoumou	48	7	8	49	31	18
Likouala	74	0	0	88	4	0
Plateaux	37	0	4	47	3	3
Pool	46	8	9	27	9	8
Sangha	46	16	22	40	27	34
Total	47	6	8	47	14	12

237. **La faible participation des parents au processus d'apprentissage de leurs enfants en raison de l'illettrisme limite leur soutien à l'apprentissage, notamment à la maison.** De nombreux enfants n'utilisent pas régulièrement la langue d'enseignement en conséquence. De plus, dans plusieurs localités rurales en particulier, les élèves ne bénéficient pas toujours du soutien et de l'accompagnement de leurs parents à domicile pour la révision des leçons. **Les conflits entre les activités domestiques ou agricoles et les activités scolaires peuvent également constituer une contrainte majeure,** malgré l'importance que les parents déclarent accorder à l'éducation scolaire.
238. **Des installations adéquates pour l'hygiène menstruelle, comprenant des produits d'hygiène gratuits,** ainsi qu'une éducation opportune sur la santé menstruelle pour les garçons et les filles, sont des interventions scolaires essentielles pour garantir la santé, le bien-être et des opportunités d'apprentissage équitables. La formation des filles aux bonnes pratiques d'hygiène menstruelle a été signalée dans l'enquête, avec la participation de 539 élèves dans le groupe de bénéficiaire par rapport à 141 dans le groupe de comparaison (tableau 43).

Tableau 42 : Nombre de filles formées aux bonnes pratiques d'hygiène menstruelle

Département	Nombre de filles formées aux bonnes pratiques d'hygiène menstruelle dans le groupe d'intervention	Nombre de filles formées aux bonnes pratiques d'hygiène menstruelle dans le groupe de comparaison
Bouenza	47	0
Lékoumou	47	4
Likouala	25	0
Plateaux	70	0
Pool	78	21
Sangha	272	116
Total	539	141

La mesure dans laquelle l'éducation est considérée comme importante par les parents et les communautés

Q4C Dans quelle mesure l'éducation est-elle considérée comme importante par les parents et les communautés, tant pour les garçons que pour les filles ?

239. **Les preuves provenant des groupes de discussion révèlent qu'il n'y a pas de discours discriminatoire explicite entre les mères et les pères. Cette constatation positive est renforcée par les groupes de discussion menés avec les filles et les garçons**, qui reflètent les récits de leurs parents. Bien que le mariage soit encore considéré comme un aspect important de l'avenir des filles, les discussions indiquent que l'étude et le travail sont également mis en avant dans les récits des parents et des enfants. Bien que la valeur de l'éducation pour les filles soit parfois liée à leur capacité à gérer les foyers futurs ou à trouver des maris appropriés, dans l'ensemble, le discours encourage l'éducation des filles. Cela témoigne d'une reconnaissance croissante de la valeur de l'éducation pour les filles, favorisant l'égalité des chances et l'autonomisation.

« Quand une fille décide de se marier ou de ne plus aller à l'école, si le prétendant se manifeste, vous lui dites que votre condition pour que la fille l'épouse soit qu'elle poursuive ses études après le mariage. Généralement, ce sont les filles qui veulent se marier. Les garçons font parfois des dégâts dehors mais se sauvent à la maison. Secrétaire du Comité de gestion des mères et de la cantine, Sangha

Fille (1) Je veux me marier après l'école

Fille (2) je veux travailler

Fille (3) Je veux travailler et me marier

Fille (4) Je veux seulement me marier, je ne veux pas travailler

Fille (5) Moi après l'école je veux travailler, je veux être médecin

Garçon (1) je veux étudier

Garçon (2) Je veux travailler à la banque avant de me marier

Garçon (3) je veux être policier

Garçon (4) je veux être soldat

FGD Enfants, École Élémentaire NSAH, Plateaux

240. De plus, **les professionnels de l'éducation ont la perception que les services éducatifs sont dispensés de manière équitable tant aux filles qu'aux garçons**, et qu'il existe une attitude

positive envers l'égalité des sexes et l'inclusion dans l'éducation. Cependant, un problème préoccupant qui est apparu lors des discussions est le **lien entre la grossesse chez les adolescentes et le taux d'abandon scolaire des filles**. Cela a mis en évidence un défi concernant l'assurance de l'égalité des chances pour les filles dans l'éducation.

*« Je crois que la parité existe totalement car il y a même des classes où nous avons plus de filles que de garçons et même il y a des classes où les filles dominent également même au niveau des résultats. Les filles arrivent le plus souvent dans le top cinq, parfois il y a plus de filles que de garçons. Et ils sont également motivés dans le cadre scolaire, donc je peux dire que c'est vraiment réel. **Vice-Président masculin COGES Lekoumou***

*"Mais parfois aussi surtout au niveau des jeunes filles, au cours de l'année, elle tombe enceinte, elle va abandonner." **Réalisateur masculin - Sangha***

*« Nous favorisons les deux, que ce soit le garçon ou la fille. C'est peut-être à partir d'un certain niveau que la fille ne veut plus aller à l'école peut-être parce qu'elle est tombée enceinte, sinon au début c'est pareil entre garçon et fille. **(Agricultrice - Sangha)***

241. **Dans certaines communautés rurales, les gens n'avaient pas une perception positive de l'opportunité de l'éducation pour leurs enfants** ; cela se traduisait par un faible investissement et un manque de soutien pour leur inscription et leur maintien à l'école, en particulier pour les filles. Le contexte de vulnérabilité et de pauvreté aggrave cette situation. Néanmoins, il y avait consensus sur le fait que les enfants qui fréquentent des écoles dotées de cantines bénéficient également des repas scolaires, comme le souligne la citation typique ci-dessous :

*«Tous les enfants ont droit aux repas à la cantine quel que soit leur degré de vulnérabilité ou de pauvreté, sans aucune forme de discrimination.» **Cuisinière, Sangha.***

242. Cependant, **les enfants autochtones ainsi que les enfants défavorisés économiquement sont confrontés à des défis liés aux frais de scolarité**, ce qui entrave leur capacité à poursuivre leur scolarité, indépendamment de l'importance accordée à l'éducation par leurs parents et leurs communautés. Le fardeau financier de ces frais affecte de manière disproportionnée ces groupes vulnérables, limitant ainsi leur accès à l'éducation et perpétuant les inégalités éducatives. Il est essentiel de surmonter ces obstacles liés aux frais afin de garantir des opportunités égales pour tous les enfants, indépendamment de leur origine ou de leur statut économique. Deux citations typiques provenant de groupes de discussion et d'entretiens sont mises en évidence.

*« J'ai quatre frères et sœurs, deux filles, deux garçons et moi seul, je suis à l'école. J'ai été envoyé à l'école pour apprendre et écouter. Les autres ne viennent pas. Il n'y a pas d'argent." Fille autochtone : **élèves du FGD École primaire de Pokola 1 à Sangha.***

*« Mais c'est presque tout le monde parce que la majorité des parents sont des paysans, excusez-moi de le dire, la majorité des parents sont des paysans et ils ont du mal à trouver ces sommes au début. Ce sont des sommes tellement colossales, parfois on est à 10 500 par élève, et puis les parents ont du mal. C'est vraiment pour ça que quand on fait des actions de sensibilisation, on voit que c'est la majorité qui est à la maison. **Enseignante - Lekoumou (Madingou)***

243. Indéniablement, **des preuves convaincantes soulignent le rôle significatif des programmes de restauration scolaire dans la lutte contre l'équité, en particulier dans le domaine de l'éducation des populations autochtones et de la promotion de leur inclusion sociale.** Ces programmes servent d'outils puissants pour combler les disparités éducatives en veillant à ce que les enfants des communautés autochtones aient accès à des repas pendant leur scolarité. En favorisant un sentiment d'appartenance et une participation équitable, les programmes de restauration scolaire contribuent à l'objectif plus large de créer un paysage éducatif plus inclusif et équitable pour les élèves autochtones, favorisant ainsi leur intégration sociale et leur bien-être global.

*« Au niveau local, les enfants autochtones ne venaient pas à l'école auparavant, mais avec l'arrivée des cantines scolaires dans les trois écoles, on constate leur présence à l'école. Ils terminent même l'année scolaire. Ils participent aux évaluations et nous les voyons avec les enfants bantous. La cantine scolaire a joué un rôle majeur dans le domaine de la cohésion sociale entre les autochtones et les Bantous. **Directeur Sangha***

244. Le manque de cohérence des programmes d'alimentation scolaire précédents a eu un effet difficile sur les enfants autochtones. Par exemple, pour les cantines financées par le fonds COVID (financement du Partenariat mondial pour l'éducation (PME)), lorsque le financement s'est épuisé, les cantines ont cessé leurs activités. La durée de la fourniture alimentaire était signalée pour durer seulement trois mois, au détriment des enfants, les étudiants autochtones ont abandonné l'école. **Il est crucial non seulement d'établir des programmes d'alimentation scolaire, mais aussi de garantir leur mise en œuvre régulière et fréquente afin de remplir leur objectif de promotion de l'équité.** En fournissant un accès constant à des repas nutritifs, ces programmes peuvent efficacement répondre aux besoins spécifiques des enfants autochtones, contribuant ainsi à leur réussite éducative et à leur bien-être général. Maintenir la régularité des programmes d'alimentation scolaire est essentiel pour maintenir l'impact positif sur l'équité et permettre aux enfants autochtones de bénéficier pleinement de ce soutien essentiel.

*« Quant aux enfants autochtones, ils viennent à l'école lorsqu'ils ont la cantine scolaire. Mais lorsqu'ils n'en ont pas, ils ne viennent pas régulièrement. Ils viennent quand ils veulent et quand ils ont une activité qui les concerne, ils partent. **Inspecteur d'une circonscription scolaire – Plateaux***

*« Le taux d'abandon là-bas est vraiment avancé, la base est seulement la nourriture, s'il y a vraiment de la nourriture, ils finiront toute l'année mais comme il n'y a pas vraiment de nourriture, c'est difficile. Avant ORA 3, c'était 94. Ora 2, c'était 64. Maintenant, il y a vraiment une baisse des chiffres. ORA 1 maintenant à 50 ans ORA 2 est maintenant à 40 ans. Parce que les indigènes vont parfois dans la forêt, parfois ils ne viennent pas à l'école. **Directrice Likouala.***

Principales constatations et conclusions – Question 4

1. Trois catégories de facteurs ont été identifiées comme influençant l'apprentissage des élèves - les facteurs liés à l'environnement scolaire, les facteurs liés à l'enseignant et les facteurs liés à l'élève.
2. Les facteurs liés à l'environnement scolaire incluent **la disponibilité de la cantine scolaire**, qui, lorsqu'elle n'est pas disponible, a été signalée comme affectant principalement les enfants autochtones car ils ne viendraient pas à l'école. **Les mauvais équipements et infrastructures scolaires** ont été identifiés comme des défis majeurs. **La plupart des écoles de l'échantillon n'avaient pas d'électricité**. 2% des écoles du groupe d'intervention étaient connectées à l'électricité, contre 5,7% dans le groupe de comparaison. **De même, la majorité des écoles ne disposaient pas d'un point d'eau potable fonctionnel**. La proportion d'écoles disposant d'un point d'eau potable fonctionnel était légèrement plus élevée dans le groupe d'intervention (11,8%) que dans le groupe de comparaison (8,6%). **Un peu plus de la moitié des écoles interrogées disposaient de latrines fonctionnelles**, la proportion étant légèrement plus élevée dans le groupe d'intervention (54,9%) que dans le groupe de comparaison (51,4%). Pour les écoles disposant de latrines, il y avait des preuves de prise en compte du genre. Un peu plus de 6 écoles sur 10 avec des toilettes distinguaient clairement les toilettes pour filles et les toilettes pour garçons. **Très peu d'écoles avaient une clôture dans l'enquête** - la proportion d'écoles avec une clôture était plus basse dans le groupe de traitement (7,8%) que dans le groupe de comparaison (14,3%).
3. De plus, les mauvaises conditions de l'école et de l'environnement de la salle de classe ont présenté des contraintes. La surpopulation due au nombre insuffisant de salles de classe a été signalée comme un problème important lors des entretiens individuels et des groupes de discussion. **Près de 7 écoles sur 10 interrogées avaient des salles de classe à plusieurs niveaux**. Dans l'enquête, on a constaté **en moyenne 47 élèves par salle de classe** dans les deux groupes. Cependant, **des disparités importantes ont été observées au niveau départemental**. Le département de Likouala a enregistré respectivement 74 et 88 élèves par salle de classe dans les groupes d'intervention et de comparaison.
4. De plus, la plupart des écoles n'étaient **pas adaptées pour accueillir des enfants en situation de handicap** en raison du manque d'installations physiques et de méthodes pédagogiques appropriées.
5. **En ce qui concerne le système d'exploitation scolaire, près de la totalité (8 sur 10) des écoles de l'échantillon fonctionnaient en mode demi-temps**, que ce soit dans le groupe d'intervention ou dans le groupe de comparaison.
6. En ce qui concerne la disponibilité des matériels pédagogiques en classe, près de la moitié des salles de classe disposaient d'un seul manuel, avec une proportion légèrement plus élevée dans le groupe d'intervention (59%) que dans le groupe de comparaison (50%). Très peu de classes disposaient à la fois de manuels de mathématiques et de langue en même temps.
7. **En ce qui concerne les enseignants**, un problème clé signalé par le gouvernement et d'autres parties prenantes est le manque de disponibilité d'enseignants qualifiés rémunérés par l'État. Dans l'enquête, 46,2% des enseignants de l'échantillon avaient le baccalauréat comme plus haut niveau de qualification académique, et seulement 10,8% des enseignants avaient un diplôme universitaire. Les autres (43%) avaient une certification inférieure au baccalauréat. **Seulement environ la moitié (54%) des enseignants interrogés avaient suivi une formation initiale d'enseignant avant de commencer à exercer**, un facteur qui contribue à la mauvaise qualité de l'enseignement et aux mauvais résultats d'apprentissage dans les matières de base. L'utilisation d'un grand nombre d'enseignants bénévoles place également un fardeau financier considérable sur les parents, car les communautés doivent payer pour les enseignants bénévoles.
8. **En ce qui concerne les élèves**, la faible participation des parents dans le processus d'apprentissage des enfants en raison de l'illettrisme limite leur soutien à l'apprentissage, notamment à domicile. Le manque de livres de lecture et de mathématiques pour les élèves est une contrainte signalée lors des FGD (groupes de discussion) et constatée lors des enquêtes scolaires. **Le taux de possession de manuels scolaires était très faible, indépendamment du groupe, et en moyenne, 6 enfants par classe utilisaient les manuels appropriés lors de la séquence d'enseignement observée dans le groupe expérimental**. Il existe également de fortes disparités entre les départements. Les départements de Bouenza, Likouala et Plateaux du groupe expérimental ont présenté un taux de possession nul. Dans le cadre de l'amélioration des résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire, la possession de manuels scolaires devrait être une priorité pour l'ensemble du système éducatif.

4.5. CAPACITE ET ORGANISATION DES AGRICULTEURS, DES COOPERATIVES AGRICOLES DE FEMMES, DES COMMERÇANTS ET DES AUTRES FOURNISSEURS

Q5A Dans quelle mesure les agriculteurs, les coopératives agricoles de femmes, les commerçants et autres fournisseurs dans la zone de mise en œuvre sont-ils équipés (en termes de compétences, d'infrastructures et de ressources) et capables de fournir de manière fiable et durable des denrées alimentaires de haute qualité aux écoles locales ?

Q5B Comment les agriculteurs et les coopératives agricoles de femmes sont-ils structurés et organisés ?

La mesure dans laquelle les agriculteurs, les coopératives agricoles féminines, les négociants et les autres fournisseurs de la zone de mise en œuvre sont équipés et capables de fournir un approvisionnement fiable et durable en denrées alimentaires de qualité aux écoles locales.

245. Comme stratégie et objectif clé du plan stratégique national, le PAM a mis en place une vingtaine de groupes d'exploitants agricoles dont les capacités administratives et financières ont été renforcées. Selon le Plan d'opération McGovern-Dole pour l'exercice 2021, le PAM achètera localement des haricots, de l'huile végétale fortifiée et de la farine de manioc fortifiée auprès des petits exploitants agricoles et du secteur privé. Le PAM travaillera également avec le gouvernement congolais, les écoles et les communautés pour soutenir les investissements en cours dans la diversification de la production, la transformation et l'accès aux marchés. Le PAM renforcera la capacité des petits exploitants agricoles à produire, stocker, transformer et distribuer de la nourriture aux écoles et à d'autres marchés institutionnels. Une cartographie des producteurs et fournisseurs d'huile de palme, de haricots et de manioc a également été réalisée par un consultant international.
246. Les modes de production utilisés (agriculture vivrière) ainsi que **le faible niveau de capital investi dans l'agriculture, le commerce et le transport limitent les capacités productives durables des agriculteurs pendant l'année scolaire** ainsi que celles des commerçants et des fournisseurs. Les résultats des groupes de discussion de ces différents acteurs ont également montré que les agriculteurs, les coopératives de femmes agricultrices, les commerçants et autres fournisseurs de la zone d'implémentation sont généralement peu conscients des défis du programme et de la nécessité de leur participation au processus. Les déterminants de leur adhésion semblent être essentiellement économiques, à savoir la recherche de la vente de produits et l'amélioration des revenus. Bien qu'ils affirment clairement connaître l'importance du programme alimentaire scolaire pour les enfants, les problèmes sociaux semblent moins importants que les problèmes économiques.
247. Les données recueillies auprès des dirigeants des groupes de fermiers indiquent que dans certains départements, tels que la Sangha et les Plateaux, ces groupes se composent principalement de petits agriculteurs qui produisent généralement pour la consommation domestique et vendent une petite partie de leur production pour les économies familiales et pour répondre aux besoins sociaux (santé, éducation, solidarité socio-familiale). Les zones utilisables¹⁰⁵ sont souvent réduites pour répondre à la demande du programme et d'autres acteurs de la communauté. Cela peut avoir un impact sur leur capacité à soutenir le programme en cas de spéculation, car ils devront rechercher des gains. **Leur capacité de production est encore très embryonnaire pour répondre de manière efficace et quantitative à la demande.** Ils ont besoin d'être soutenus pour une production meilleure et croissante afin de satisfaire les cantines. Par exemple, les discussions avec les agriculteurs, femmes ainsi que les hommes, mettent en évidence une pluralité de difficultés qui peuvent finalement décourager les commerçants et autres fournisseurs. Les femmes estiment que les prix des produits doivent être connus à l'avance pour les motiver. De plus, les hommes avec lesquels elles discutent des prix ne tiennent pas toujours compte des "efforts" qu'elles endurent dans le cycle de production. Dans cette situation, s'ils parviennent à trouver

¹⁰⁵ Les zones utilisables désignent les terres disponibles pour la communauté ou les agriculteurs.

d'autres circuits de flux qui pourraient leur être plus rentables, ils peuvent les utiliser et, dans ce cas, le programme risque de ne pas survivre dans ces zones. Comme l'ont indiqué certains participants, le mécanisme collaboratif reste très précaire ou très informel et place les fournisseurs dans une situation vulnérable. Il aurait été préférable d'identifier une liste de fournisseurs, de les contracter et de convenir des prix au début du cycle ou au moins pour une période donnée compte tenu de la fluctuation des pénuries alimentaires sur les marchés locaux. À titre d'illustration, les commentaires suivants faits par certains participants au cours des discussions de groupe organisées témoignent de l'importance de ces difficultés :

« Nous devons souvent louer des motos pour transporter la nourriture de la forêt au village, aux frais du meunier pour écraser les Saka-Saka et tout cela est à notre charge jusqu'à la livraison à l'école. Malheureusement il arrive que lorsque vous proposez votre facture, celle-ci ne soit souvent pas acceptée ; Sinon c'est un prix ridicule qui vous est imposé : mille francs par exemple, ce n'est pas normal au vu de toute l'énergie dépensée ! C'est donc à eux, à l'école, de décider.»

« Les réalités sont différentes selon les écoles. Chez Henry Bounda où je suis à la fois point focal et fournisseur, ce que nous pouvons fournir, c'est préparer la veille. On se met d'accord avec le directeur de l'institution et le point focal pour sortir l'argent (exemple on sort aujourd'hui l'argent de demain) et la personne vient juste fournir la quantité de nourriture par rapport à l'argent qu'elle a reçu. Maintenant, ailleurs, je ne sais pas comment cela se fait.

Chez elles à Moussanda, les mères (fournisseurs) apportent à l'école leur saka déjà cuit et ce sont les points focaux « hommes » qui discutent avec elles du prix. Il n'y a pas de mesure mais c'est arbitraire : on vous le dit bien, pour cette cagnotte, on vous donne cinq mille francs, parfois c'est trois mille, etc. Cela dépend. J'envoie souvent un gros pot. Je ne suis même pas au sol. Mais je vois seulement parfois comme ça qu'ils m'apportent trois mille francs, et je suis surpris : la grosse cagnotte comme ça, tu ne m'en donnes que trois mille, ça décourage vu toutes les tracas que ça impose !

« Ce que je pense, c'est de s'asseoir au début. Vous êtes choisi comme fournisseur, c'est à ce moment-là que vous devez débattre du prix de votre nourriture. Comme le saka, il faut le mesurer : si c'est une tonne qu'est-ce que j'en sais, il faut qu'il ait un prix fixe. Il en va de même pour tous les autres produits : les prix doivent être fixés avant la livraison. A notre niveau c'est ce qui a été fait, et donc je pourrais proposer ça à d'autres car chez nous il n'y a pas eu de problème. Si vous êtes fournisseur de saka, le pot de peinture a été fixé à cinq mille francs et pour un seau de dix tonnes vous avez cinq pots à prévoir. Concernant les haricots, le copal est utilisé comme mesure : les prix doivent donc être fixés à l'avance.

248. **Les plans du programme McGovern-Dole pour l'exercice visant à renforcer l'autonomisation des femmes** en augmentant les capacités des agricultrices locales pour les achats locaux dans le programme d'alimentation scolaire s'appuient sur des preuves issues d'expériences précédentes réussies avec des activités similaires. Ces preuves montrent que les objectifs visant à augmenter les achats locaux et à autonomiser les femmes peuvent être atteints de manière efficace. Selon un

intervenant du PAM lors d'une enquête auprès des parties prenantes en 2016, le PAM a mis en œuvre un projet pilote visant à incorporer des haricots d'origine locale dans les repas scolaires, soutenant ainsi les petits producteurs et abordant des problèmes tels que les conditions de production difficiles et le travail des enfants. Cela a entraîné un changement significatif dans les pratiques de production des petits agriculteurs, avec une augmentation des saisons de haricots dans des zones auparavant limitées. Reconnaisant l'importance de la participation des femmes, le projet s'est ensuite axé sur la production du manioc, où les femmes jouaient un rôle clé dans les méthodes de production traditionnelles. Le projet a réussi à introduire avec succès des dérivés du manioc dans les repas scolaires, qui ont été accueillis par les enfants. Des efforts ont été déployés pour créer des synergies entre les différentes activités du projet, en connectant les petits producteurs et les cantines scolaires. La communication continue avec les producteurs a été maintenue grâce au Commissariat à la Sécurité Alimentaire (CSA), favorisant ainsi les collaborations futures et renforçant le lien entre les producteurs et les écoles.

249. Étant donné que les femmes représentent près de 70% des travailleurs agricoles au Congo, il est remarquable que seulement 28,8% des exploitations agricoles leur appartiennent ¹⁰⁶. Reconnaisant leur rôle important dans l'alimentation des ménages, la priorisation des agricultrices dans la stratégie du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 est cruciale. Cette approche vise à améliorer les normes de nutrition de la cantine scolaire en incorporant des produits locaux et frais **tout en favorisant l'autonomisation économique des femmes**. En renforçant leur capacité à fournir des repas nutritifs pour leur foyer, **cette stratégie soutient la scolarisation des enfants, même en l'absence de programmes de cantine scolaire.**

« La nutrition des ménages car il ne s'agit pas seulement d'améliorer la nutrition des enfants à l'école car lorsqu'il arrive au lycée il n'est plus soutenu donc ce sont les ménages qui doivent aussi voir améliorer leur alimentation. » Partie prenante du PAM

250. **Les parties prenantes aux entretiens avec des informateurs clés et les participants aux discussions de groupe ont donné un aperçu de leurs opinions sur ce qui devrait être mis en œuvre dans le projet McGovern-Dole pour l'exercice 2021 afin d'assurer la production de denrées alimentaires diversifiées en quantités suffisantes.**
1. Le renforcement des capacités des agriculteurs pour :
 - a. former une coopérative, mais également explorer d'autres marchés
 - b. développer de nouvelles techniques de culture
 2. L'allocation de ressources financières pour :
 - a. l'entretien des champs
 - b. l'acquisition de terres
 - c. l'augmentation de la main-d'œuvre
 - d. l'acquisition de semences et de matériaux
 - e. le renforcement de la capacité des agriculteurs à produire en quantités et en qualité suffisantes
 3. Une collaboration avec le Ministère de l'Agriculture visant à :
 - a. sélectionner des groupes ayant la capacité de répondre aux besoins (production en grandes quantités) et de respecter les engagements du projet et d'aller très loin.
 - b. organiser des sessions de formation ou des séminaires pour renforcer les capacités des agriculteurs par le biais de leurs agents de terrain, « des groupes capables de tenir jusqu'à la fin de l'année en fournissant des produits locaux pour les cantines scolaires ».

¹⁰⁶ 2015. RAPPORT NATIONAL SUR LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN 2015 Compétitivité des entreprises, Emploi des jeunes et Développement Humain Durable en République du Congo. UNDP.URL: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/cg/UNDP-CG-RNDH-Congo2015-2016.pdf>

4. Établir des contrats entre le PAM et les groupes d'agriculteurs pour décider des différents engagements des deux parties ; par exemple, les prix, les modalités de paiement des agriculteurs, les produits recherchés (légumineuses, légumes, ...)
5. Mettre un mécanisme d'achat et d'estimation des rendements des producteurs par hectare et conclure des contrats avec eux dès qu'ils ont semé.
6. Mettre un système de préservation des produits généralement périssables en place.

Structure et organisation des coopératives d'agriculteurs et d'agricultrices

251. Les agriculteurs sont organisés en coopératives composées à la fois d'agricultrices et d'agriculteurs. Les groupes de petits exploitants vont de 12 à 40 membres, structurés par produit et par localisation. Le suivi et le soutien sont reconnus comme nécessaires pour leur permettre de jouer efficacement leur rôle. En plus du soutien apporté aux petits exploitants agricoles, le PAM a également renforcé les capacités d'un groupe d'artisans et construit des hangars de transformation du manioc qui seront mis à la disposition des petits exploitants agricoles (dont la majorité sont des femmes) pour renforcer leurs capacités.
252. En ce qui concerne **le cadre institutionnel de soutien aux activités, l'accord juridique sur les petits exploitants agricoles identifie trois produits de base** : les haricots, l'huile fortifiée et la farine de manioc fortifiée ; mais il n'existe actuellement aucun mécanisme pour fortifier ces produits. **Il y a des défis en termes de sécurité et de réglementation à relever.** Par exemple,

Principales constatations et conclusions- Question 5

1. **Comme stratégie visant à compléter les rations de denrées alimentaires des États-Unis** et à assurer un approvisionnement durable en nourriture pour les écoles locales, le PAM a créé une vingtaine de groupes de fermiers dont les capacités administratives et financières ont été renforcées. Le PAM achètera localement des haricots, de l'huile végétale enrichie et de la farine de manioc enrichie auprès des petits agriculteurs et du secteur privé.
2. **Les modes de production utilisés (agriculture de subsistance) ainsi que le faible niveau de capital investi dans l'agriculture,** le commerce et le transport limitent les capacités productives durables des agriculteurs pendant l'année scolaire, ainsi que celles des commerçants et des fournisseurs. Les résultats des groupes de discussion de ces groupes ont également montré que les agriculteurs, les coopératives agricoles de femmes, les commerçants et autres fournisseurs de la zone de mise en œuvre sont généralement peu conscients des défis du programme et de la nécessité de leur implication dans le processus. Les déterminants de leur adhésion semblent être essentiellement économiques, à savoir la recherche de la vente de produits et l'amélioration des revenus. Bien qu'ils affirment clairement connaître l'importance du programme alimentaire scolaire pour les enfants, les problèmes sociaux semblent moins importants que les problèmes économiques. Les groupes de discussion avec les agriculteurs et les commerçants ont révélé une pluralité de difficultés qui pourraient finalement les décourager. Par exemple, les femmes ont convenu que les prix des produits doivent être connus à l'avance pour les motiver. Dans la situation où elles considèrent que les prix sont déraisonnables, si elles parviennent à trouver d'autres circuits de distribution plus rentables pour elles, elles peuvent les utiliser et, dans ce cas, le programme risque de ne pas survivre dans ces zones. **Comme l'ont indiqué certains participants, le mécanisme de collaboration reste très précaire ou très informel et place les fournisseurs dans une situation vulnérable.** Les participants des groupes de discussion ont indiqué qu'il aurait été préférable d'identifier une liste de fournisseurs, de les contracter et de convenir des prix dès le début du cycle ou au moins pour une période donnée compte tenu de la fluctuation des pénuries alimentaires sur les marchés locaux.
3. **Néanmoins, les plans de McGovern-Dole pour l'exercice 2021 visant à renforcer l'autonomisation des femmes** en augmentant les capacités des agricultrices locales pour les achats locaux dans le programme alimentaire scolaire sont étayés par des preuves, car ils s'appuient sur des expériences réussies antérieures avec des activités similaires. Ces preuves suggèrent que les objectifs d'augmentation des achats locaux et d'autonomisation des femmes peuvent être atteints s'ils sont structurés et gérés de manière appropriée.

pour l'huile et la farine de manioc, les cadres réglementaires ne sont pas encore en place. Les défis contextuels comprennent un accès limité aux réseaux, en particulier aux routes secondaires ; de vastes distances ; un manque de connectivité ; le transport de marchandises dans le Nord ne peut être effectué que pendant six mois par an en raison de contraintes climatiques. Il est donc nécessaire de veiller à ce que la stratégie logistique et contractuelle soit bien articulée.

4.6. CAPACITE DU GOUVERNEMENT ET DES COMMUNAUTES SCOLAIRES A METTRE EN ŒUVRE ET A GERER UN PROGRAMME D'ALIMENTATION SCOLAIRE NATIONAL

Q6A Dans quelle mesure le gouvernement et les communautés scolaires sont-ils équipés des compétences et des capacités nécessaires pour gérer et mettre en œuvre un Programme national d'alimentation scolaire sensible à la nutrition et holistique ?

Q6B Quelles sont les lacunes et les forces actuelles en matière de capacité du Programme national d'alimentation scolaire ?

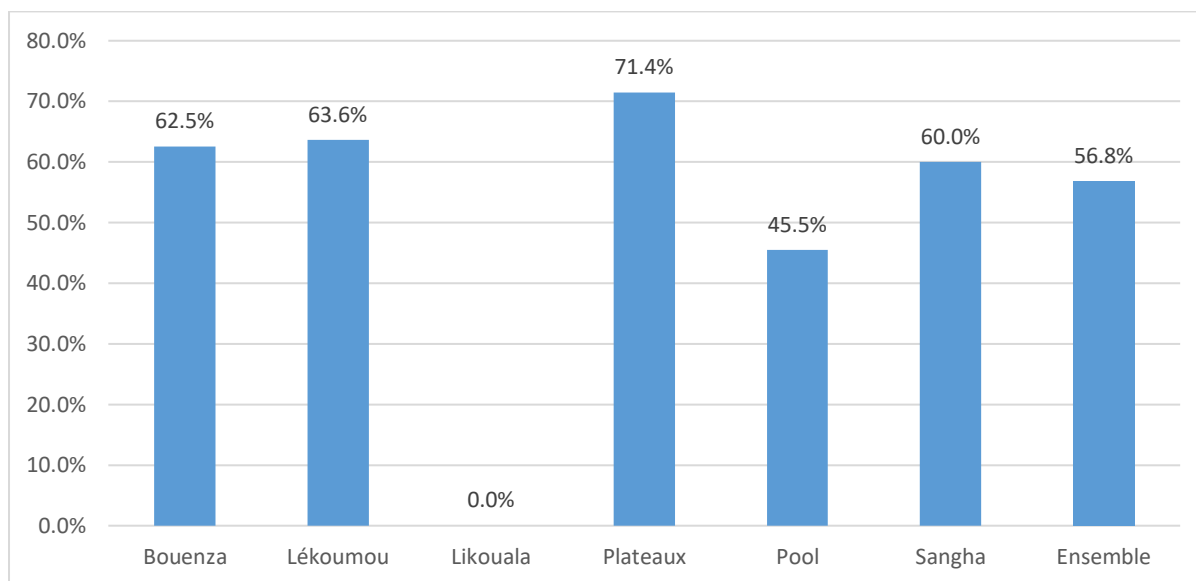
Capacité et compétences du gouvernement et des communautés scolaires à mettre en œuvre et à gérer un programme d'alimentation scolaire national

253. **Le gouvernement dispose d'un cadre juridique et politique qui est aligné** sur l'agenda national de développement et qui offre un environnement institutionnel propice prenant en compte l'agriculture, le système alimentaire, les marchés publics, l'éducation nutritionnelle et les questions transversales. Le PAM a soutenu ce processus au fil des années et continuera à soutenir le développement des politiques dans le cadre du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021. **Des indices ont révélé le renforcement des capacités**, notamment au niveau national, pour soutenir la mise en œuvre d'un Programme alimentaire sensible à la nutrition et d'un système de suivi et d'évaluation permettant une analyse fondée sur des données probantes pour l'apprentissage et la reddition de comptes. Cependant, il existe d'importantes lacunes en termes de capacités, la plus importante étant **la faible volonté politique à l'égard d'un Programme d'alimentation scolaire national** et l'engagement financier limité envers le programme.
254. **Il existe une base de renforcement des capacités structurée** - le PAM dispose de différents outils de gestion de programme et organise un renforcement des capacités à différents niveaux pour les enseignants, les directeurs d'école, les inspecteurs, les cuisiniers et le Comité de gestion (COGES) de la cantine scolaire. Plusieurs thèmes sont abordés, tels que leur participation à la cantine scolaire, les activités liées à la santé ou à la nutrition, la gestion de la cuisine, la propreté de la cuisine, la propreté des aliments et de la nutrition, l'équilibre nutritionnel. Une application développée par le PAM appelée CHECK KIST est actuellement utilisée pour surveiller la qualité du programme. Cependant, organiser des formations périodiques tout au long de l'année pour réunir les enseignants dans une localité est un défi en raison de leurs absences résultantes pendant près d'une semaine afin de couvrir les différents thèmes.
255. **Le renforcement des capacités par le PAM est perçu comme insuffisant au niveau local** qui fait face à de nombreuses difficultés dans la mise en œuvre des cantines scolaires. Les communautés scolaires impliquées dans l'alimentation scolaire sont les Comités de Gestion (COGES) et les Associations de Parents d'Élèves (APE). Dans de nombreuses écoles, il y a parfois une confusion des rôles et des responsabilités. Les parents membres des APE, malgré la sensibilisation effectuée, ne sont pas conscients de leurs rôles. Selon certains parents lors des groupes de discussion, les associations de parents ne jouent qu'un rôle d'observateur, mais c'est le comité de gestion, dont certains parents sont membres, qui joue le rôle actif de vérification de la qualité des aliments et de diversification des repas. Les APE ont reçu des informations, mais les parents ont interprété les messages passés différemment. Les COGES ont reçu une formation, mais de manière

incohérente, certains membres signalent qu'ils n'ont reçu aucune formation du tout. Ces constatations soulignent un manque de clarification des rôles et des lacunes dans la gestion des ressources humaines et les capacités organisationnelles, y compris une communication probablement défailante.

256. **Le sondage a révélé que plus de la moitié des cuisiniers (56,8 %) de l'échantillon avaient reçu une formation sur les nouvelles techniques et les nouveaux outils.** La proportion de cuisiniers ayant reçu cette formation était la plus élevée dans le Plateaux et la plus basse dans le Likouala, où aucun cuisinier n'avait reçu de formation. La figure 15 illustre cela :

Figure 15 : Les cuisiniers de l'échantillon qui avaient bénéficié d'une formation sur de nouvelles techniques / outils



257. **En ce qui concerne la gestion des cantines, les acteurs se sont généralement organisés à leur manière sans instructions spécifiques, en particulier avec les cantines Yabula.** Plusieurs problèmes ont été signalés, tels que des vols d'ustensiles ou leur mauvais état, un nombre insuffisant d'ustensiles pour servir les repas aux élèves, soit les élèves apportaient leur propre assiette, soit la distribution était organisée par tours et vagues de 50 jusqu'à ce que les 250 élèves soient servis. Dans certains cas, le repas était servi sur des feuilles de cahier.
258. En ce qui concerne les femmes qui cuisinent dans la cuisine, dans un département (Lekoumou), il a été mentionné qu'une campagne de sensibilisation auprès de la population pour soutenir l'alimentation scolaire des enfants avait été menée. Les femmes se sont portées volontaires car elles avaient des enfants à l'école. **Mais en général, les femmes qui travaillent dans les cuisines ont reçu une formation en cuisine (hygiène, préparation, organisation, santé, nutrition, etc.).** L'organisation de la préparation des repas par des mères bénévoles semble poser problème. Selon un directeur, « lorsque les mères des familles bénévoles ne sont pas motivées, elles peuvent mal cuisiner ou apporter des infections aux enfants ».
259. De plus, **les problèmes suivants signalés lors des entretiens concernant la cuisine indiquent également des lacunes en termes de capacité :**
- ▶ Le manque de contrôle des conditions d'hygiène de la cuisine, y compris la qualité des aliments et le non-respect de l'horaire du déjeuner : cela confirme le manque de capacité dans l'organisation du travail et le contrôle ; un régime alimentaire peu varié et peu diversifié : généralement, du riz aux petits pois toute l'année avec du sel, parfois même un peu trop salé pour le goût de certains étudiants ;
 - ▶ des étudiants qui se sont plaints de repas mal cuits et qui ont eu la diarrhée ;
 - ▶ la non-standardisation des rations distribuées par les femmes, certains étudiants semblent plus favorisés que d'autres et des restes qui ne sont pas distribués alors que les étudiants en redemandent ;

- ▶ la frustration des mères qui ont accepté de travailler bénévolement dans la cuisine et qui se sentent négligées. Elles craignent de devoir continuer ainsi pendant longtemps sans rien recevoir en retour, voire même sans repas, alors qu'elles ont quitté leur domicile pour se consacrer à la cuisine. En raison de la frustration constatée chez les femmes : elles cachent de la nourriture et l'emportent chez elles, réduisant ainsi les rations des étudiants pour elles-mêmes.
260. **Les directeurs d'école et les responsables pédagogiques ne semblent pas vraiment impliqués dans la gestion des cantines scolaires.** Cependant, certains ont mentionné qu'ils réceptionnent et stockent les denrées alimentaires qui arrivent trimestriellement dans l'entrepôt, remplissent les journaux quotidiens, commandent du bois de chauffage et remplissent les rapports mensuels de distribution quotidienne (rapport de l'inspection et de l'orientation scolaire). Ils ont reçu une formation, participent à des séminaires mais sont davantage concentrés sur les méthodes d'enseignement. Peu de mention a été faite de la formation sur la restauration scolaire et un directeur a indiqué que c'est par le biais des rapports qu'il est informé de la gestion des cantines et que lorsqu'il y avait un retard dans la livraison de la nourriture, ils attendaient simplement sans prendre de mesures.
261. **Au niveau départemental, il existe un représentant gouvernemental de la cantine scolaire, mais le rôle de cette personne n'est pas bien défini.** Il semble que cette personne soit ignorée par les autres acteurs, qu'ils soient directeurs ou inspecteurs. Il apparaît que ce représentant du service de la cantine scolaire et l'inspecteur sont engagés dans des activités similaires. Bien que des déficits soient constatés, aucune mesure corrective n'est entreprise.
262. La participation de l'État dans le programme d'alimentation scolaire se manifeste par la fourniture de sel, et il a été démontré qu'il y a une meilleure régularité dans l'approvisionnement depuis 2020.¹⁰⁷ Cependant, l'approvisionnement ne répond pas aux exigences en termes de volume (quantité insuffisante). **Parfois, les écoles ont été contraintes de facturer aux parents l'achat de sel pour compenser le déficit.** Cette insuffisance a également été confirmée par les parties prenantes gouvernementales lors des entretiens avec les informateurs clés. Les résultats des groupes de discussion avec les parents et les entretiens avec les directeurs indiquent qu'ils ne sont pas confiants dans la capacité du gouvernement à prendre le relais lorsque le projet prendra fin. Les directeurs ont donné l'exemple d'une expérience précédente où il était prévu que le gouvernement continuerait les opérations à la fin de ce projet. Selon eux, jusqu'à la collecte des données, rien n'avait été fait.
263. La DAS devrait être responsable de l'achat de nourriture et de sa livraison, ainsi que de l'expérimentation de l'approche du PAM dans 20 écoles sur une base d'apprentissage, cependant, cela n'est pas actuellement le cas. Les personnes interrogées ont signalé le besoin de formation et le manque de formation des nouveaux directeurs affectés. Lors des entretiens, les parties prenantes ont fréquemment fait état d'un manque de capacité en gestion des ressources humaines, en organisation et en coordination.

Q6C *Quelles sont les activités à entreprendre pour combler les lacunes en matière de capacité ?*

Actions nécessaires pour combler les lacunes en matière de capacité

264. Il est essentiel d'établir un plan de renforcement des capacités sur la base des résultats de cette évaluation, pour combler les lacunes identifiées en termes de coordination, de gestion des ressources humaines, matérielles, relationnelles et organisationnelles, et de connaissance des différents acteurs à différents niveaux. Un plan de communication adéquat devrait accompagner la mise en œuvre de ce plan de renforcement des capacités.
265. Un manuel de procédures adaptable au contexte, facile à utiliser dans la langue locale, doit être élaboré avec des clarifications sur les rôles et responsabilités des différents acteurs. Cela garantira la standardisation des activités, les mesures à prendre en cas de déficit et les problèmes fréquemment rencontrés, que ce soit dans les procédures d'approvisionnement, de paiement, dans la gestion des cantines, dans l'organisation des cuisines et autres.

¹⁰⁷ Informations fournies par la partie prenante au programme du PAM

266. Un système de motivation et de reconnaissance devrait être mis en place pour les acteurs qui travaillent bénévolement dans le programme, en particulier pour les femmes travaillant dans les cuisines, qui sont au cœur même des cantines scolaires.
267. Les informations tirées des discussions de groupe et des entretiens avec les informateurs clés ont également mis en évidence un aspect significatif des programmes de cantines scolaires précédents qui devrait être abordé dans le cadre du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 : le fait que les cantines reposent sur le travail bénévole des femmes. La rémunération des cuisinières, qui sont principalement ou exclusivement des femmes, devrait être considérée comme une stratégie visant à renforcer la capacité des écoles à gérer les programmes de cantines scolaires. L'inclusion de dispositions pour la rémunération des cuisinières devrait faire partie des efforts de plaidoyer auprès du GoC (Gouvernement Congolais) lors de l'élaboration des politiques liées à l'alimentation scolaire sur le plan national. **En reconnaissant l'importance d'une rémunération équitable pour les cuisinières**, qui jouent souvent un rôle crucial dans la réussite des initiatives de cantines scolaires, le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 peut contribuer à renforcer la mise en œuvre globale et la durabilité de ces programmes et éviter le risque d'aggraver les inégalités entre les sexes dans la société, une fois que les femmes qui servent bénévolement de cuisinières dans les écoles manquent leur journée de travail dans l'agriculture.

*« Je prends l'exemple des cuisiniers, ils se plaignent parce qu'ils n'ont pas de salaire. Ils n'ont rien, ils ne mangent pas ici, on ne leur donne pas de riz. Alors c'est des caprices de venir se préparer ici même si on leur explique que c'est pour le bien de leurs enfants, ils disent qu'ils viennent perdre leur temps pour rien, qu'ils abandonnent la recherche d'autres activités comme le petit commerce qui peuvent fournir avec un peu d'argent pour venir préparer à manger pour les enfants sans recevoir de salaire en échange. » **Femme secrétaire, comité de gestion de la cantine – Sangha.***

Principales constatations et conclusions – Question 6

1. Le gouvernement dispose d'un cadre juridique et politique aligné sur l'agenda national de développement, offrant **un environnement institutionnel favorable** qui tient compte de l'agriculture, du système alimentaire, des marchés publics, de l'éducation nutritionnelle et des questions transversales. Le PAM a soutenu ce processus au fil des années et continuera de soutenir l'élaboration des politiques dans le cadre du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021. **Il y a des preuves d'amélioration des capacités, notamment au niveau national, pour soutenir la mise en œuvre d'un programme national de sécurité alimentaire et nutritionnelle** et du système de suivi et d'évaluation afin de favoriser une analyse fondée sur des données probantes en vue de l'apprentissage et de la responsabilisation. Cependant, **il existe d'importantes lacunes en matière de capacité**, la plus importante étant la faible volonté politique concernant le programme de sécurité alimentaire et la faible contribution financière du gouvernement à ce programme.
2. **Il existe une base de renforcement des capacités structurée** - Le PAM dispose de différents outils de gestion de programme et organise des formations à différents niveaux pour les enseignants, les directeurs, les inspecteurs, les cuisiniers et le Comité de gestion (COGES) dans le domaine de la cantine scolaire, et plusieurs thèmes liés à la nutrition, à la santé, à l'assainissement et à la gestion sont abordés lors de ces formations. **Le renforcement des capacités est perçu comme étant concentré au niveau national, avec davantage de lacunes de formation au niveau infranational.**

5. CONCLUSIONS ET APPRENTISSAGES

268. Sur la base des conclusions présentées dans la section précédente, les conclusions générales sont présentées ci-dessous. Elles sont suivies des enseignements de l'étude qui fournissent un aperçu de la manière dont le PAM et ses partenaires de mise en œuvre pourraient améliorer le PMP et le système de suivi et d'évaluation.

5.1. CONCLUSIONS GENERALES

269. L'évaluation de référence du programme d'alimentation **scolaire McGovern-Dole pour l'exercice 2021** en République du Congo a établi une analyse de la situation et confirmé les valeurs de référence des indicateurs de suivi des performances du projet. **Bon nombre des indicateurs de suivi des performances sont appropriés**, mais il est nécessaire de les reformuler et d'en supprimer certains, car certains sont redondants et d'autres ne sont pas réalistes dans le contexte ou ont été définis de manière à rendre leur mesure difficile. Bien que la plupart des indicateurs soient ventilés par sexe, **il est important de restructurer certains indicateurs afin de mettre davantage l'accent sur l'équité, ce qui permettra de mesurer l'impact du projet sur les populations autochtones**. Les résultats de base suggèrent que les 27 indicateurs standard, les 6 indicateurs liés aux achats locaux et régionaux et les 26 indicateurs d'usage créeraient une charge de travail de suivi importante, qui l'emporterait probablement sur les avantages tirés du suivi de tant d'indicateurs non essentiels. Il est important de revoir le nombre d'indicateurs (surtout d'usage) à la baisse.
270. L'étude de référence a fait état d'un taux de fréquentation scolaire élevé (plus de 80%), comme prévu par le PMP. Cependant, les taux d'alphabétisation démontrés par l'échantillon étaient faibles (26,7% pour les filles ; 21,9% pour les garçons). Cette faible performance, associée à des niveaux élevés de de fréquentation scolaire met en évidence une portée importante et **souligne la pertinence et l'importance cruciale des interventions liées à l'alphabétisation McGovern-Dole pour l'exercice 2021**.
271. Le démarrage tardif du projet pour l'exercice 2021 affectera la réalisation des objectifs, même ceux qui étaient initialement réalistes dans le délai prévu du projet. Bien que l'équipe chargée de l'évaluation ait suggéré des ajustements des objectifs pour tenir compte de cette réalité, **il est nécessaire que les parties prenantes du projet examinent attentivement les considérations logistiques et de chaîne d'approvisionnement avant leur ratification**.
272. Le renforcement structuré des capacités pour le suivi et l'évaluation (M&E) lors du cycle de l'exercice 2017 a davantage renforcé les capacités au niveau national qu'au niveau infranational. Comblant les lacunes de capacités et renforcer la synergie des données avec les partenaires permettrait de mettre en place un système plus efficace pour le projet pour l'exercice 2021.
273. En général, l'environnement d'apprentissage est éprouvant pour les élèves et de nombreux problèmes échappent au contrôle du PAM. Néanmoins, **il a été démontré que la fourniture de repas scolaires favorise l'inscription et la rétention des filles et des garçons, en particulier des enfants autochtones, dans les écoles**. Les résultats de l'étude de référence ont également souligné l'importance des interventions du projet axées sur l'alphabétisation, notamment la distribution de ressources pédagogiques, pour améliorer les résultats d'apprentissage.
274. Les objectifs visant à accroître les achats locaux et à renforcer les capacités des agriculteurs locaux peuvent avoir un impact positif sur l'autonomisation des femmes, s'ils sont structurés et gérés de manière appropriée et si les agricultrices locales sont prioritaires (comme cela est actuellement prévu). Un élément clé consisterait à renforcer le mécanisme de collaboration entre les agriculteurs et les commerçants, et à parvenir à un consensus sur la fixation des prix des produits.
275. Il y a une capacité nationale à mettre en place un programme national de l'alimentation scolaire sensible à la nutrition et holistique, mais le principal obstacle réside dans la faible volonté politique et l'engagement financier insuffisant du gouvernement envers l'alimentation scolaire.

276. Le fait que les cantines reposent sur le travail bénévole des femmes pour la cuisine remet en question les objectifs liés à **l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (GEWE)**. **La rémunération des cuisiniers contribuerait à renforcer la mise en œuvre globale et la durabilité du programme**, et contribuerait à réduire l'écart entre les sexes dans ce contexte.

5.2. APPRENTISSAGES

277. En veillant à ce que les indicateurs pertinents, prioritaires et liés aux activités du projet soient principalement suivi, on permet une charge de travail plus réalisable pour les parties prenantes responsables du suivi. **La réduction du nombre d'indicateurs permettrait d'avoir un système de suivi et d'évaluation plus efficace pour le programme.**
278. Le programme McGovern-Dole pour l'exercice 2021 démontre également l'engagement des parties prenantes à promouvoir la fréquentation scolaire et la rétention des filles en intégrant le renforcement des capacités en matière de gestion de l'hygiène menstruelle dans son cadre. Dans le cadre des activités, il est également prévu de soutenir la création de groupes de filles dirigés par des femmes à partir des associations de parents pour soutenir les filles dans leurs pratiques d'hygiène et leurs études. **Cette approche a un effet multiplicateur, favorisant la durabilité des résultats obtenus.**
279. **La spéculation observée sur les prix des produits alimentaires peut, en l'absence d'engagements contractuels avec les producteurs, limiter la capacité des producteurs** à assurer l'approvisionnement durable en nourriture des écoles. En l'absence de mesures spécifiques visant à garantir la stabilité du personnel scolaire ou de la DAS, les activités de renforcement des capacités menées à leur intention pourraient ne pas permettre au programme d'atteindre les objectifs escomptés, car les acteurs formés pourraient être affectés. De ce fait, l'arrivée de nouveaux acteurs entraînera un cycle sans fin de formation sans aucun impact réel.
280. Les évaluations EGRA et EGMA ont permis d'identifier les faibles aptitudes des élèves à ce niveau pour les tâches auxquelles ils ont été soumis. Ces lacunes ont été confirmées par les autres acteurs interrogés. Cependant, il est **important de souligner la contribution du projet McGovern-Dole aux résultats en matière d'alphabétisation**. Il existe de nombreux facteurs liés à l'environnement scolaire, aux enseignants et aux élèves ; et **des facteurs externes**, notamment la gouvernance globale du système éducatif et le budget national alloué à l'éducation - qui échappent au contrôle du PAM.
281. Cependant, sur la base des preuves initiales de l'étude de référence, la mise en œuvre du projet du Programme d'alimentation scolaire financé par le programme McGovern-Dole, qui se poursuit jusqu'en 2026, pourrait probablement produire de meilleurs résultats grâce à un système stratégique et opérationnel de renforcement régulier des capacités des enseignants et du personnel de supervision pédagogique, ainsi qu'à des mesures appropriées pour la fourniture de manuels scolaires essentiels (langue et mathématiques) aux élèves, afin d'améliorer le taux de possession de manuels scolaires.
282. Il convient de noter que la performance des élèves dépend également des choix politiques en matière de formation des enseignants et d'approches pédagogiques, en particulier en ce qui concerne les paradigmes dominants (approche axée sur les compétences) et linguistiques (enseignement de la langue maternelle en parallèle avec le français), qui déterminent également l'efficacité interne du système éducatif et conduisent à des résultats d'apprentissage durables. À cela s'ajoutent les disparités régionales (zones urbaines, rurales, enclavées, situations d'urgence, etc.), le statut de la population (autochtone ou non) et les éventuels effets des facteurs socioculturels ou socio-économiques sur les résultats par genre. **Ce sont des conditions que le projet ne peut pas réellement améliorer, ce qui doit être pris en compte dans l'évaluation globale de l'impact du projet à mi-parcours et à la fin.**

Programme alimentaire mondial

Via Cesare Giulio Viola 68/70

00148 Rome, Italie

T +39 06 65131 **wfp.org**