



ÉVALUATION PAM



World Food
Programme

SAVING
LIVES
CHANGING
LIVES



Evaluation à mi-parcours de l'Appui au Programme Intégré de Pérennisation des Cantines Scolaires en Côte d'Ivoire de 2020 à 2026

Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA)
Programme McGovern-Dole International Food for
Education and Child Nutrition

Rapport d'évaluation décentralisée
PAM Côte d'Ivoire

DE/CICO/2023/012
Avril 2025

Remerciements

L'équipe d'évaluation exprime sa sincère gratitude au Bureau Pays du PAM en Côte d'Ivoire pour leur soutien inestimable. Elle est particulièrement reconnaissante Olivia HANTZ, Présidente du Comité d'Évaluation, pour son leadership et sa supervision de l'évaluation, ainsi qu'à Seydou KONE, Responsable de l'Évaluation, pour son soutien technique exceptionnel et l'assurance qualité tout au long de cette évaluation. Nos remerciements s'adressent aussi à Isabelle CONFESSON, chargée d'évaluation au niveau régional pour ses conseils avisés, sa supervision et ses orientations incisives. Nous saluons les contributions des parties prenantes régionales qui ont fourni une révision technique critique et l'assurance qualité, notamment Claudia SCHWARZE, Edoxi KINDANE et Emmanuel HAKIZIMFURA.

Nous exprimons notre gratitude au ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, représenté par la Direction des Cantines Scolaires, sous la direction de M. Ayékoé KOBON Jérôme et son équipe dévouée, pour leur participation active à cette évaluation.

Nos remerciements s'adressent également à l'ANADER, en particulier à sa Directrice Générale Adjointe, Mme Nicole APHING KOUASSI, et à son équipe. Elle exprime sa gratitude au Représentant Pays de AVSI, M. BAMBA Lassina, ainsi qu'à M. Elly Bahati, Responsable du Programme Éducation et du Bureau de Bouaké, et aux points focaux régionaux pour leur soutien logistique dans la formation du personnel de collecte de données sur le test ASER (Annual Status of Education Report) et l'assistance aux équipes de collecte de données sur le terrain. L'équipe d'évaluation remercie également le Département de la Formation Continue, en particulier M. KOSSONOU, pour ses efforts dans la mobilisation des parties prenantes afin de garantir leur disponibilité pour fournir des informations essentielles.

Nos remerciements s'adressent à toutes les Directions Régionales de l'Éducation Nationale (DREN), aux directeurs régionaux des cantines scolaires, aux inspecteurs de l'enseignement primaire et aux enseignants des directions régionales de l'éducation nationale pour leur coopération et leur ouverture.

L'équipe d'évaluation tient à remercier l'équipe locale de collecte de données et remercie également les élèves et leurs parents qui ont participé à cette évaluation.

Ce rapport pour l'évaluation à mi-parcours du « Soutien au programme intégré pour la durabilité des cantines scolaires » en Côte d'Ivoire de 2020 à 2026 a été élaboré par l'équipe d'évaluation d'Oversee Advising Group (OAG), composée de : Dr Ngozi AKWATAGHIBE, Cheffe d'équipe d'évaluation ; Pr Honoré MIMCHE, Expert en éducation ; Dana Cristina REPEDE, Experte en évaluation ; Temitope ERINFOLAMI, Analyste de données ; le Dr Zana Constantin SOMDA, Consultant senior en financement de la santé ; le Dr Sosthène NGUESSAN, Consultant national ; et Hubal PFUMTCHUM, Responsable assurance qualité.

Clause de non-responsabilité

Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles de l'équipe d'évaluation et ne reflètent pas nécessairement celles du Programme alimentaire mondial (PAM) ou du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA). La responsabilité des opinions exprimées dans ce rapport appartient uniquement à ses auteurs. La publication de ce document ne signifie pas que le PAM ou USDA appuient les opinions exprimées.

Les dénominations utilisées et la présentation de matériel dans les cartes n'impliquent en aucun cas l'expression d'opinion de la part du PAM ou du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA) en ce qui concerne le statut juridique ou constitutionnel de tout pays, territoires, ou zones maritimes, ou en ce qui concerne la délimitation des frontières.

Personnel clé de l'évaluation

Personnel du PAM

Olivia HANTZ :	Présidente du Comité d'Evaluation
Seydou KONE :	Gestionnaire d'Evaluation
Isabelle CONFESSON :	Gestionnaire d'évaluation au niveau Régional

Équipe d'évaluation externe

Dr. Ngozi AKWATAGHIBE :	Cheffe d'équipe
Pr Honoré MIMCHE :	Expert en Éducation
Dana Cristina REPEDE :	Experte en Évaluation
Temitope ERINFOLAMI :	Analyste de données
Dr Zana Constantin SOMDA :	Consultant Principal en Financement de la Santé
Dr Sosthène NGUESSAN :	Consultant National
Hubal PFUMTCHUM :	Responsable Assurance Qualité

Table des matières

Remerciements	2
Clause de non-responsabilité.....	2
Personnel clé de l'évaluation	3
Liste des figures	5
Liste des tableaux.....	5
Résumé exécutif.....	8
1. Introduction.....	15
1.1. Caractéristiques de l'évaluation	15
1.2. Contexte.....	17
1.3. Objet de l'évaluation.....	21
1.4. Approche d'évaluation, méthodologie et considérations éthiques	24
2. Résultats de l'évaluation	42
2.1 Pertinence	42
2.2 Efficacité	53
2.3 Efficience	80
2.4 Impact.....	94
2.5 Pérennisation	102
3. Conclusions et recommandations	112
3.1 Conclusions.....	112
3.2 Leçons apprises.....	118
3.3 Recommandations.....	119
Annexes.....	125
Annexe 1. Résumé des termes de référence	125
Annexe 2. Chronologie détaillée	128
Annexe 3. Orientations méthodologiques	130
Annexe 4. Matrice d'évaluation	137
Annexe 5. Outils de collecte de données.....	157
Annexe 6. Résultats de l'analyse quantitative	241
Annexe 7. Théorie du changement reconstruite.....	254
Annexe 8. Progrès réalisés concernant les indicateurs du Cadre de résultats	255
Annexe 9. Cartographie des recommandations des résultats et des conclusions	262
Annexe 10. Liste des personnes interrogées.....	265
Annexe 11. Bibliographie.....	266
Annexe 12. Recommandations.....	269
Annexe 13. Confidentialité et éthique, et formulaires de conflit d'intérêt	271
Annexe 14. Acronymes et abréviations	280

Liste des figures

Figure 1 : Emplacement des cantines scolaires dans le programme par région	24
Figure 2 : SCA par sexe	56
Figure 3 : SCA par niveau / classe	56
Figure 4 : CSI réduit (rCSI) moyen par région et sexe	59
Figure 5 : Taux d'inscription médian par classe	61
Figure 6 : Ratio filles-garçons dans l'échantillon de l'étude par région	61
Figure 7 : Scores moyens de lecture par classe et sexe	73
Figure 8 : Efficacité-coût par ressource au niveau scolaire (riz, huile, haricots)	82
Figure 9 : Ratios coût-efficacité total par bénéficiaire par district	83
Figure 10 : Répartition des coûts par activité au niveau du district	84
Figure 15 : Scores d'efficience selon les scénarios (+10%, taux de référence, -10%).....	90
Figure 16 : Diagramme de dispersion illustrant la relation entre la taille de l'école et l'écart de ressources ..	91
Figure 17 : Population desservie – Premiers 10 jours d'opération	92
Figure 18 : Facteurs clés influençant l'efficience	93
Figure 19 : FCS par région	250

Liste des tableaux

Tableau 1: Activités clés du programme	22
Tableau 2 : Enquête auprès des élèves - caractéristiques démographiques	30
Tableau 3 : Enquête auprès des directeurs d'école - caractéristiques démographiques	32
Tableau 4 Enquête auprès des enseignants - caractéristiques démographiques	32
Tableau 5 : Enquête auprès des gestionnaires de cantine - caractéristiques démographiques	33
Tableau 6 : Aperçu des entretiens qualitatifs	34
Tableau 7 : Risques et mesures d'atténuation	39
Tableau 8 Nombre prévu vs nombre réel d'enfants ayant reçu les repas scolaires de 2021 à 2023	54
Tableau 9 : Nombre d'écoliers recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, collation, déjeuner) grâce au programme	54
Tableau 10 : Scores moyens de diversité alimentaire des ménages	57
Tableau 11 : Indice des Stratégies d'Adaptation (moyen) par sexe du chef de ménage	58
Tableau 12 : Inscription médiane.....	60
Tableau 13 : Taux de présence des élèves	62
Tableau 14 : Absentéisme des élèves pour des raisons de santé	63
Tableau 15 : Élèves identifiés comme étant attentifs en classe par leurs enseignants	64

Tableau 16 : Les enseignants des écoles cibles qui assistent régulièrement et enseignent à l'école à la base et à mi-parcours.	66
Tableau 17 : Enseignants/assistants d'enseignement formés grâce au programme MGD	67
Tableau 18 : Utilisation de nouvelles techniques ou d'outils pédagogiques de qualité par les enseignants ...	68
Tableau 19 : Disponibilité du matériel pour la préparation et le stockage des aliments dans les écoles d'intervention	69
Tableau 20 : Disponibilité de l'eau dans les écoles	70
Tableau 21 : Sources d'eau améliorées.....	70
Tableau 22 : Assainissement amélioré	71
Tableau 23 : Scores moyens de lecture par région, classe et sexe	72
Tableau 24 : Prévalence de l'atteinte du score de lecture minimum approprié pour le niveau par région, classe et sexe.....	73
Tableau 25 : Atteinte du score de lecture maximal approprié pour le niveau par région, classe et sexe	74
Tableau 26 : Prévalence des scores de lecture supérieurs au maximum approprié pour le niveau scolaire par région, classe et sexe	75
Tableau 27 : Nombre de bénéficiaires et coûts des ressources par district exprimés en unités monétaires (UM)	82
Tableau 28 : Répartition financière par activité	83
Tableau 29 : Résultats de l'analyse statistique des tendances d'allocation des ressources de la 1ère année par rapport à la 2e année	86
Tableau 30 : Proportions de la répartition des ressources par district	87
Tableau 31 : Jours d'opération prévus vs. réels par district	90
Tableau 32 : Impact global du programme de repas scolaires selon différents modèles	95
Tableau 33 : Les effets des programmes de cantines scolaires sur la performance académique des filles et des garçons.....	95
Tableau 34 : Effet global du programme d'alimentation scolaire sur différents modèles	241
Tableau 35 : Les effets du programme d'alimentation scolaire sur diverses mesures de performance académique des élèves filles et garçons	241
Tableau 36 : Les effets du programme d'alimentation scolaire sur diverses mesures de performance académique par région	242
Tableau 37 : Les effets du MGD2 sur les résultats d'apprentissage des élèves par niveau/classe	244
Tableau 38 : Scores de consommation alimentaire par foyer	250
Tableau 39 : Proportion du personnel de cantine capable d'identifier au moins trois pratiques de santé et d'hygiène, de préparation des aliments et de stockage des aliments	252

Résumé exécutif

Introduction

1. Le Bureau de pays du Programme alimentaire mondial (PAM) en Côte d'Ivoire a reçu un accord de financement de 26 513 178¹ dollars américains du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA) du programme « Programme alimentaire pour l'éducation et la nutrition des enfants McGovern-Dole de l'USDA » (McGovern-Dole), pour « l'appui au programme intégré de pérennisation des cantines scolaires en Côte d'Ivoire de 2020-2026. ». Il s'agit du 2^e cycle de financement pour ce programme. Le programme de cantines scolaires est un programme d'alimentation scolaire et d'alphabétisation mis en œuvre dans les régions de l'Ouest, du Nord et du Nord-Est de la Côte d'Ivoire de 2015 à 2021 lors de sa première phase. Ce deuxième projet (Subvention de l'exercice 2020) couvre la même zone et les mêmes écoles de 2020 à 2026 et vise à améliorer les acquis du programme et à faciliter un transfert progressif aux autorités ivoiriennes. Le programme soutient les objectifs nationaux en matière d'amélioration de la scolarisation, de la rétention, de l'éducation primaire, de l'alphabétisation, de la sécurité alimentaire, de la nutrition et de la santé scolaire.
2. Overseas Advising Group a été mandaté par le bureau de pays du PAM en Côte d'Ivoire, conformément aux Termes de Référence (TdR) approuvés par l'USDA, pour réaliser l'évaluation à mi-parcours du projet « Appui au programme intégré pour la pérennisation des cantines scolaires en Côte d'Ivoire de 2020 à 2026 » après plus de deux ans de mise en œuvre (septembre 2021 à avril 2024).

Objectifs et buts de l'évaluation

3. L'évaluation à mi-parcours avait pour but d'examiner de manière critique et objective la mise en œuvre du programme dans le contexte ivoirien afin de déterminer si les bénéficiaires ciblés reçoivent les services attendus et si le projet est en bonne voie pour atteindre ses objectifs. Cette évaluation décentralisée s'est axée sur la redevabilité et l'apprentissage, en mettant l'accent sur le volet d'apprentissage et les besoins en matière de production de données probantes. Les critères du Comité d'Aide au Développement (CAD) de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), notamment la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la durabilité, les droits de l'homme et les considérations liées aux expériences et aux besoins différents des filles, des garçons, des femmes et des hommes ont été intégrés dans l'évaluation afin de garantir une évaluation équilibrée et sensible au contexte.

Contexte

4. La Côte d'Ivoire est un pays à revenu intermédiaire inférieur avec un Indice de Développement Humain (IDH) de 0,534 se classant 166^e rang sur 191 pays selon l'Indice de Développement Humain². Elle est encline à une insécurité alimentaire généralisée, à la malnutrition et à un accès inégal aux ressources entre les filles, les garçons, les femmes et les hommes³ ce qui a de graves répercussions sur les petits exploitants agricoles, déjà confrontés à des difficultés liées à l'accès à la terre et aux urgences climatiques récurrentes⁴. Bien que la Côte d'Ivoire fait figure de puissance économique d'Afrique de l'Ouest la réduction des inégalités d'accès et des opportunités entre les femmes et les hommes sera cruciale pour soutenir la croissance⁵. Bien que les femmes représentent 90 % de la main-d'œuvre agricole, les données disponibles révèlent que seules 8 % d'entre elles détiennent un titre de propriété foncière, contre 22 % chez les hommes⁶. Les femmes ont un accès plus limité à l'éducation secondaire (39 %) et postsecondaire (11 %) comparé aux hommes. Le taux d'analphabétisme (ne sachant ni lire ni écrire) chez les personnes âgées de 15 ans et plus s'élève à 51,5 % au niveau national, avec une

¹ Le montant total de la subvention a été ajusté de 25 millions de USD à 26 513 178,00 USD suite à un avenant budgétaire en 2024.

² PAM, Projet de Plan Stratégique Pays – Côte d'Ivoire (2019-2023)

³ République de Côte d'Ivoire/Ministère des Femmes, de la Famille et de l'Enfant, Rapport sur l'Évaluation de la Mise en Œuvre de la Déclaration et de la Plateforme d'Action de Beijing +25

⁴ PAM, Projet de Plan Stratégique Pays – Côte d'Ivoire (2019-2023)

prévalence de 57 % chez les femmes contre 46% chez les hommes. Les régions du Nord, de l'Ouest et du Nord-Est sont les régions avec le plus faible taux de scolarisation des filles, en raison du poids encore marqué des contraintes socioculturelles. L'appui du PAM au projet McGovern-Dole phase 2 s'aligne sur la portée de l'Agenda 2030 et les Objectifs de Développement Durable (ODD), en particulier l'ODD 2 – soutenir les pays pour atteindre l'Objectif « Faim Zéro » et l'ODD 17 – s'associer pour soutenir la mise en œuvre des ODD.

Principales caractéristiques de l'objet de l'évaluation

5. Le projet de la phase 2 McGovern-Dole a été mise en œuvre dans sept (7) régions à travers 613 écoles primaires rurales. Le programme comporte 4 composantes parmi lesquels (i) la fourniture de repas chauds aux élèves, (ii) la promotion d'une meilleure santé et nutrition, (iii) la promotion de la lecture et de l'apprentissage, (iv) le renforcement des capacités institutionnelles et des groupements agricoles.

Principaux utilisateurs/public cible

6. Les utilisateurs cibles de cette évaluation sont le Bureau Pays du PAM et ses partenaires décisionnels, le Bureau de l'Évaluation (OEV), le Siège du PAM à Rome, le Conseil d'Administration du PAM, l'USDA, la Direction des Cantines Scolaires (DCS) ; les partenaires de mise en œuvre tels qu'ANADER et AVSI ; les Ministères de l'Éducation, de l'Agriculture et de la Santé ; des Agences de l'ONU (UNICEF, UNESCO, etc.) et d'autres parties prenantes.

Méthodologie

7. Cette évaluation à mi-parcours a adopté une méthodologie cohérente avec l'évaluation de référence afin d'assurer la continuité et de minimiser l'introduction de nouveaux biais. La méthodologie s'est appuyée sur une conception quasi-expérimentale longitudinale avec des études transversales répétées utilisant des méthodes mixtes, et impliquait le suivi d'une cohorte d'écoles depuis l'évaluation de référence jusqu'à l'évaluation mi-parcours pour mesurer les changements au fil du temps. Les données ont été collectées par le biais d'enquêtes menées dans les écoles, comprenant l'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves. Ces données ont été recueillies dans sept régions. Des données quantitatives ont été collectées auprès de 745 élèves dans les écoles ayant bénéficié d'une intervention, et de 345 élèves dans les écoles sans intervention (soit un total de 1090 élèves) ainsi que de leurs foyers. 117 directeurs et écoles, 300 enseignants et 71 gestionnaires de cantines scolaires ont également été inclus dans l'étude. Les données qualitatives ont été collectées par le biais d'une revue documentaire, 37 entretiens avec des informateurs clés du gouvernement, du PAM, des partenaires de mise en œuvre, diverses agences de l'ONU et d'autres parties prenantes, ainsi que 25 discussions de groupe avec des élèves, des associations de parents d'élèves, des agriculteurs, des commerçants, des membres du comité de gestion de l'école et des membres de la communauté. Une limitation de l'évaluation réside dans la réalisation d'une évaluation de la lecture sur un sous-échantillon d'écoles, ce qui pose un défi pour évaluer avec précision les compétences en lecture à travers le programme. Cela a été atténué par l'utilisation d'échantillons transversaux répétés au sein de la même cohorte d'écoles. De plus, étant donné que les outils ASER ont été administrés lors de l'évaluation de référence et que les écoles ont été informées avant la collecte des données à mi-parcours, il est possible que les enfants aient été spécialement préparés par les enseignants pour le test.

Résultats de l'évaluation

Pertinence

8. **L'intervention de la phase 2 du programme McGovern-Dole était très pertinente** et bien alignée sur les politiques, stratégies et priorités du gouvernement de la Côte d'Ivoire, du PAM et d'autres agences de l'ONU. La conception du programme était également basée sur une analyse de la situation mettant en évidence les besoins de la population, y compris ceux de différents groupes, notamment les femmes. Les régions affichant de faibles taux de scolarisation, de fortes disparités entre filles et garçons en matière d'accès et d'opportunités, ainsi que des défis importants en matière d'alphabétisation, ont été ciblées en priorité. En intervenant dans les zones les plus durement touchées par l'insécurité alimentaire et la malnutrition, le programme a également adopté une approche résolument favorable aux pauvres.

9. **La conception et les objectifs de la phase 2 du programme McGovern-Dole** ont intégré des considérations spécifiques liées au sexe et aux dimensions sociales à plusieurs niveaux : dans le choix des approches pédagogiques, la conception d'outils de lecture adaptés, la construction ou la réhabilitation de latrines séparées pour garantir l'intimité des filles et des garçons, la formation des comités de gestion scolaire sur les enjeux liés au sexe en tant que facteur transversal influençant la scolarisation des enfants, ainsi que le soutien ciblé apporté aux groupements de femmes agricultrices
10. L'adaptabilité du programme était évidente dans sa réponse aux urgences, telles que la pandémie de COVID-19 et l'afflux de réfugiés Burkinabés en 2023.
11. **Toutefois, les preuves documentaires et les entretiens ont montré qu'il y a eu peu ou pas de prise en compte des enfants en situation de handicap**, puisque cela ne faisait pas partie de la conception du programme.

Efficacité

12. **La phase 2 du programme MGD a largement atteint ses résultats intermédiaires tels que décrits dans le cadre logique du programme, en particulier en réduisant la faim de midi, en améliorant l'inscription et la fréquentation scolaires, et en renforçant les compétences en alphabétisation.** Cependant, l'efficacité variait selon les régions et les groupes démographiques. **De plus, l'efficacité du programme a également été impactée par le non-respect des points cruciaux énoncés dans le document de passation du plan de transition.** La couverture gouvernementale attendue de 25 jours par an de repas scolaires dans les écoles visées par la phase 2 du programme McGovern-Dole à partir de la deuxième année de mise en oeuvre n'avait pas été réalisée à mi-parcours.
13. Il y a eu une augmentation significative de la proportion de ménages atteignant un score de consommation alimentaire acceptable (SCA) entre la base et à mi-parcours, bien que le groupe de comparaison (64,7 % à 84,3 %) ait surpassé le groupe d'intervention (72,5 % à 85,5 %). **Cependant, plus de filles dans les écoles d'intervention (86,2%) ont atteint un score de consommation alimentaire acceptable à mi-parcours**, surpassant les garçons dans les écoles d'intervention (84,8%) et de comparaison (85,3%), ainsi que les filles (83,4%) dans les écoles de comparaison. Il convient également de noter qu'un **plus grand nombre de ménages dirigés par des femmes (88,4%) dans le groupe d'intervention ont atteint un SCA acceptable à mi-parcours, comparé aux ménages dirigés par des hommes (84,8%)**.
14. **Néanmoins, les résultats de l'Indice des Stratégies d'adaptation réduit (rCSI)⁷ ont révélé une tendance à la hausse dans la dépendance aux stratégies d'adaptation négatives** tant pour le groupe d'intervention (le rCSI est passé de 4,8 à la base à 6,9 à mi-parcours) que pour le groupe de comparaison (le rCSI est passé de 4,4 à la base à 7,3 à mi-parcours). **Les ménages dirigés par des femmes dans le groupe de comparaison se sont révélés être les plus défavorisés avec un indice de 8,9**, suivis par leurs homologues dans le groupe d'intervention (8,3).
15. **Les écoles d'intervention avaient un taux d'inscription médian plus élevé par rapport aux écoles de comparaison. Le taux d'inscription médian était le plus élevé pour les filles dans les écoles d'intervention à 110 contre 107 pour les garçons ; inversement, dans les écoles de comparaison, les garçons avaient un taux d'inscription médian plus élevé (79) que les filles (71).** L'absentéisme des élèves a augmenté à mi-parcours, en particulier chez les garçons dans les écoles d'intervention et de comparaison. **Il y a eu une augmentation significative du pourcentage d'élèves atteignant les scores de lecture appropriés au niveau de la classe à la base comme à mi-parcours dans les deux groupes, avec une amélioration plus marquée dans le groupe d'intervention (12,2 % à la base contre 54,0 % à mi-parcours) par rapport au groupe de comparaison (11,3 % contre 35,9 %) ; les classes les plus jeunes CP1 et CP2 du groupe d'intervention se distinguant comme les meilleures performances à mi-parcours (83,9 % et 50,7 % respectivement). Aucune différence significative entre les sexes n'a**

⁷ L'indice des stratégies d'adaptation réduit (rCSI) — un score élevé signale un usage plus important des stratégies d'adaptation négatives, traduisant ainsi une plus grande insécurité alimentaire. Le rCSI a une échelle de 0 à 56, où un score de 0 indique une sécurité alimentaire optimale et un score de 56 représente une insécurité alimentaire maximale.

été observée en matière de résultats d'apprentissage de la lecture. Les garçons du groupe d'intervention sont passés de 10,7 % à 54,3 % et les filles de 13,7 % à 53,6 %.

16. Des interventions éducatives complètes, y compris la formation des enseignants et la fourniture de ressources éducatives, la fourniture de repas scolaires et un engagement communautaire intensif, ont été décrites par les parties prenantes comme essentielles au succès du programme. La situation économique globale, y compris le climat de financement externe, a été noté, par les responsables gouvernementaux et les partenaires au développement lors des entretiens, comme un risque majeur pour un progrès constant.

Efficienne

17. **Dans l'ensemble, la phase 2 du programme de repas scolaires McGovern-Dole a atteint un niveau de rentabilité modéré à mi-parcours.** Les réalisations principales comprennent une répartition équitable des ressources par genre et le respect des jours opérationnels prévus pour le programme (surtout à partir de 2023), ce qui a permis une prestation cohérente des services. **Cependant, les taux d'utilisation des ressources⁸ (moyenne de 31,6 %) et les écarts entre les bénéficiaires prévus et réellement servis ont indiqué des inefficacités dans l'allocation des ressources et la performance opérationnelle.** Les tendances de la première année ont montré une variabilité dans l'utilisation des ressources avec des écarts notables entre les distributions prévues et réelles. Les défis opérationnels, tels que les perturbations de la chaîne d'approvisionnement, ont été des facteurs clés contribuant aux inefficacités. Cependant, **les tendances observées lors de la seconde année ont révélé un meilleur alignement, une réduction de la sous-utilisation ou de la sur-utilisation, et une plus grande cohérence, reflétant une gestion adaptative et des stratégies opérationnelles améliorées.**
18. **Le programme a atteint un taux de couverture total moyen de 87%, en deçà du taux de référence de 90%.** Bien que l'équité ait été préservée entre les bénéficiaires masculins et féminins avec une différence de moins de 1% ($p > 0,05$), les disparités observées dans les taux de couverture entre les districts ont soulevé des questions d'équité. Les districts comme Korhogo ont affiché des coûts par bénéficiaire plus élevés, révélant des défis logistiques et des inefficacités opérationnelles. Une croissance continue dans des districts comme Guiglo et Ferke indique une solide performance opérationnelle, notamment en matière de planification logistique et de distribution des ressources.
19. **Des défis liés à ⁹ la ponctualité ont été observés dans l'utilisation des ressources, les taux de consommation du riz, de l'huile et des haricots étant systématiquement inférieurs à la plage de référence de 90 % à 110 %¹⁰, ce qui indique une sous-utilisation des ressources allouées.** Les écoles disposant de personnel expérimenté ont obtenu une meilleure concordance entre les populations prévues et les populations effectivement servies, soulignant ainsi l'importance du renforcement des capacités pour améliorer l'efficacité opérationnelle. Les mécanismes de suivi en temps réel limités et la collecte de données irrégulière ont entravé la capacité à identifier rapidement les inefficacités et à y remédier efficacement, en particulier dans l'utilisation des ressources et la prestation des services.

⁸ Les taux d'utilisation des ressources évaluent l'efficacité de l'utilisation des ressources allouées (comme les provisions alimentaires) dans un programme de distribution alimentaire scolaire. Pour chaque ressource (comme le riz, l'huile, les haricots), le taux d'utilisation est calculé comme suit : Taux d'Utilisation = (Quantité Prévue Utilisée / Quantité Réelle Utilisée) × 100.

⁹ L'expression « défis liés à la ponctualité » fait référence aux retards dans la distribution des vivres aux écoles, causés par plusieurs facteurs, notamment des difficultés logistiques, des lenteurs administratives et des interruptions dans la chaîne d'approvisionnement.

¹⁰ La fourchette de référence comprise entre 90 % et 110 % représente le seuil optimal pour l'utilisation des ressources alimentaires allouées dans le cadre du programme d'alimentation scolaire. Un taux inférieur à 90 % indique une sous-utilisation des ressources, ce qui signifie que les aliments disponibles ne sont pas entièrement consommés, soit en raison d'une mauvaise planification, de l'absentéisme des élèves, d'une logistique défectueuse ou du gaspillage alimentaire. Un taux supérieur à 110 % indiquerait une surconsommation des ressources, qui pourrait refléter un manque de prévisions adéquates ou une augmentation imprévue du nombre de bénéficiaires par rapport aux estimations initiales.

Impact

20. **Le programme a eu un impact positif et statistiquement significatif sur les filles et les garçons atteignant le score minimum approprié pour leur niveau de scolarité.** Cependant, les effets se sont affaiblis ou sont devenus statistiquement insignifiants lorsque des facteurs supplémentaires tels que la région, la classe et les covariables individuelles ont été pris en compte. Aucun effet significatif n'a été observé sur les scores ASER bruts¹¹ des élèves ni sur leurs chances de dépasser les seuils supérieurs de performance correspondant à leur niveau scolaire. Dans l'ensemble, le programme n'a pas eu un impact significatif sur le Score de Diversité Alimentaire des Ménages, le Score de Consommation Alimentaire, ou L'Indice réduit des Stratégies d'Adaptation (rCSI). **En revanche, une réduction significative du recours aux stratégies¹² d'adaptation en cas de crise a été observée,** ce qui suggère que le programme a diminué la dépendance des ménages à l'égard de stratégies d'adaptation extrêmes pour faire face à l'insécurité alimentaire. Dans les ménages dirigés par des hommes, il y a eu une réduction des stratégies d'adaptation en cas de crise, bien que cet effet se soit estompé dans les modèles ultérieurs, une baisse du recours à ces stratégies de crise a également été constatée, bien que cet effet se soit atténué dans les modèles ultérieurs.

Durabilité

21. **La phase 2 du programme McGovern-Dole (subvention de l'exercice 2020) a mis en évidence plusieurs éléments favorables à la durabilité, notamment une forte mobilisation communautaire, des initiatives continues de renforcement des capacités, ainsi qu'une augmentation progressive de l'engagement financier du gouvernement.** Toutefois, des défis majeurs subsistent, en particulier en ce qui concerne le transfert progressif de la responsabilité au gouvernement, la gestion des ressources et la dépendance à l'appui extérieur, qui pourraient compromettre la viabilité du programme à long terme. L'intégration complète des écoles soutenues par McGovern-Dole dans le budget national n'a pas encore été réalisée, et le soutien législatif attendu pour garantir un financement durable reste en suspens, créant ainsi une incertitude quant à la pérennité financière du programme au-delà de 2026.

Conclusions

22. Les conclusions générales relatives au programme de l'exercice 2020 en Côte d'Ivoire indiquent qu'il est hautement pertinent et qu'il a répondu de manière appropriée aux besoins et priorités du gouvernement ainsi qu'à ceux de la population cible grâce à une approche intégrée. Le projet a largement atteint ses résultats à mi-parcours, notamment en réduisant la faim à la mi-journée, en améliorant les taux d'inscription et de présence scolaire, et en renforçant les compétences en lecture. Toutefois, l'efficacité et l'efficience du programme ont varié selon les régions et les groupes démographiques. L'intervention a permis de maintenir une équité entre les sexes, avec des résultats d'apprentissage équilibrés entre filles et garçons, tout en démontrant un bon rapport coût-efficacité. Ces éléments indiquent que le programme est en bonne voie d'atteindre ses objectifs globaux, notamment l'amélioration de l'accès à l'éducation et de sa qualité pour les filles comme pour les garçons. Il convient cependant de noter que les écoles témoins ont également montré des progrès constants et, dans certains cas, ont obtenu de meilleurs résultats que les écoles bénéficiaires. Le programme a néanmoins eu un impact positif, tant chez les filles que chez les garçons, en matière d'atteinte des scores minimaux requis par niveau scolaire, tout en intégrant plusieurs éléments favorables à la durabilité. Néanmoins, des défis importants subsistent, notamment en ce qui concerne le transfert de la gestion du programme au gouvernement, ce qui a un impact direct sur le nombre de jours opérationnels prévus. L'engagement gouvernemental insuffisant dans le processus de passation

¹¹ Le score ASER (Annual Status of Education Report) est un indicateur utilisé en Inde et dans certains autres pays pour évaluer les compétences de base en lecture et en calcul chez les enfants, généralement dans les zones rurales. L'ASER donne un aperçu du niveau d'apprentissage des enfants dans différentes classes, même en l'absence d'évaluations éducatives formelles à grande échelle.

¹² Les stratégies d'adaptation aux crises présentées ici sont tirées des stratégies d'adaptation pour la sécurité alimentaire (LCS-FS), un indicateur utilisé pour mesurer dans quelle mesure les ménages doivent recourir à des stratégies d'adaptation pour faire face à un manque de nourriture ou d'argent pour acheter de la nourriture. (https://wfp-vam.github.io/RBD_FS_CH_guide_EN/livelihood-coping-strategies.html)

représente un risque pour l'atteinte des résultats du projet et la démonstration de son impact d'ici la fin de l'intervention.

Recommandations

23. Plusieurs recommandations sont faites par l'Équipe d'Évaluation sur la base des conclusions de cette évaluation à savoir :

1. **Intensifier le plaidoyer afin de promouvoir la réalisation et la mise en œuvre des points essentiels décrits dans le document de passation**, en s'appuyant sur les conclusions de cette évaluation à mi-parcours concernant son influence sur l'efficacité et l'efficience du programme. Le PAM peut soutenir le processus de plusieurs manières en :
 - a. sensibilisant les parties prenantes concernées et proposant des solutions adaptées pour réduire les disparités identifiées par le gouvernement ;
 - b. renforçant le plaidoyer en vue de la signature par la Côte d'Ivoire des engagements de la Coalition pour les repas scolaires, puis alignant les actions sur ces engagements une fois formalisés ;
 - c. révisant le plan de transition et définissant de nouveaux calendriers réalistes ;
 - d. réévaluant à la baisse le nombre de jours pris en charge par le gouvernement afin de susciter son adhésion et créer une dynamique initiale.
2. **Améliorer le système de suivi du programme pour combler les lacunes en matière de données sur l'équité des résultats pour l'ensemble des groupes de population.** Les notions d'accès équitable et de résultats équilibrés pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes devraient être clairement intégrées dans les livrables et les indicateurs du projet. Il est essentiel de développer des indicateurs ventilés par sexe et sensibles à l'équité sociale pour suivre la participation des femmes dans les activités de production, de stockage et de distribution des denrées alimentaires. De plus, il convient d'élaborer des indicateurs permettant de mesurer les ventes et les revenus au niveau des ménages.
3. **Mettre en œuvre une méthodologie systématique visant à assurer un alignement géographique intentionnel du programme au niveau des districts, et potentiellement des régions, afin de réduire les disparités en matière de rentabilité.** Cette approche devrait inclure le renforcement de l'ensemble des maillons de la chaîne d'approvisionnement, depuis les systèmes d'approvisionnement et de distribution du PAM jusqu'à la logistique gérée par le gouvernement et les réseaux de producteurs locaux, en vue d'optimiser la rentabilité tout en respectant les contraintes budgétaires. De plus, il est essentiel de répliquer les stratégies efficaces et les enseignements tirés des districts les plus performants.
4. **Aborder la question de l'absentéisme des garçons en raison des travaux agricoles domestiques et des emplois saisonniers ; ainsi que l'augmentation de l'absentéisme lié à la santé chez les filles.** Envisager des stratégies telles que des rations à emporter pour les garçons et les filles afin de soulager la pression de soutenir leurs foyers, ce qui affecte de manière disproportionnée les garçons. Cependant, il est important de reconnaître que les rations à emporter sont un mécanisme de secours. L'accent devrait être mis sur le fait que le PAM/le gouvernement augmentent le nombre réel de jours de repas sur place.
5. **Adopter une approche globale qui répond spécifiquement aux besoins des enfants en situation de handicap.** Cela implique d'intégrer des indicateurs liés aux enfants en situation de handicap dans le cadre logique du programme, garantissant ainsi leur visibilité et leur représentation au sein de l'initiative. De telles mesures sont cruciales pour prévenir leur exclusion des interventions. L'inclusion des personnes en situation de handicap nécessitera des ajustements infrastructurels au niveau scolaire et des ajustements politiques éventuels qui nécessiteront une coopération avec d'autres partenaires techniques.
6. **Renforcer les structures locales / communautaires :** Poursuivre la sensibilisation des petits exploitants agricoles au sein des communautés et plaider auprès des autorités villageoises afin de promouvoir les compagnies d'assurance mutuelle pour les inciter à s'engager à soutenir les cantines scolaires. Mettre en place un soutien plus ciblé et favoriser l'apprentissage mutuel entre les comités de gestion de cantine scolaire plus et moins efficaces. Plaider en faveur de l'intégration du financement des cantines scolaires dans les budgets des collectivités locales et renforcer les

capacités des autorités locales pour une gestion efficace de ces fonds.

7. **Améliorer la couverture de la formation des enseignants, en particulier dans les régions de la Bagoué et du Gontougo** : Pour remédier à la baisse de participation à la formation, il est essentiel d'adopter une approche plus souple et adaptée au contexte local, tenant compte des contraintes logistiques, institutionnelles et socio-économiques spécifiques à ces zones. Il est recommandé de décentraliser les dispositifs de formation, de les adapter aux réalités locales, et de prévoir un appui temporaire en personnel pour assurer la continuité des cours pendant les sessions de formation. Par ailleurs, les problématiques liées à la charge de travail et au manque de soutien des enseignants doivent être abordées à travers des recrutements ciblés. Des mesures de fidélisation devraient également être mises en place, telles que des certificats, des formes de reconnaissance ou de petites incitations à l'issue des formations, afin de renforcer l'engagement et la motivation des enseignants.

1. Introduction

1. Le Bureau de pays du Programme alimentaire mondial (PAM) en Côte d'Ivoire a reçu un accord de financement de 26 513 178¹³ dollars américains du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA) du programme « Programme alimentaire pour l'éducation et la nutrition des enfants McGovern-Dole de l'USDA » (McGovern-Dole), pour « l'appui au Programme Intégré de Pérennisation des cantines scolaires en Côte d'Ivoire pour de 2020-2026. » Ce financement représente la deuxième phase pour le projet. Le programme de cantine scolaire est un programme d'alimentation scolaire et d'alphabétisation mis en œuvre dans les régions de l'Ouest, du Nord et du Nord-Est de la Côte d'Ivoire de 2015 à 2021 lors de sa première phase. Cette deuxième phase (Subvention de l'exercice 2020) couvre la même zone et les mêmes écoles de 2020 à 2026 avec pour objectif d'améliorer les résultats du programme et de faciliter un transfert progressif du programme aux autorités ivoiriennes. Le programme vise à soutenir les objectifs nationaux en matière d'amélioration de la scolarisation, de la rétention, de l'éducation primaire, de l'alphabétisation, de la sécurité alimentaire, de la nutrition et de la santé scolaire.
2. Oversee Advising Group a été mandaté par le bureau de pays du PAM en Côte d'Ivoire, conformément aux Termes de Référence (TdR) approuvés par l'USDA, pour réaliser l'évaluation à mi-parcours du « Appui au programme intégré pour la pérennisation des cantines scolaires en Côte d'Ivoire de 2020 à 2026 » après plus de deux ans de mise en œuvre, de septembre 2021 à avril 2024.

1.1. Caractéristiques de l'évaluation

3. L'évaluation à mi-parcours avait pour objectif d'examiner de manière critique et objective la mise en œuvre de ce programme dans le contexte ivoirien et d'en tirer des enseignements afin de déterminer si les bénéficiaires ciblés recevaient les services attendus et si le projet progressait comme prévu pour atteindre ses objectifs déclarés. Elle visait également à apprécier le degré d'alignement du programme avec les principes de justice sociale, notamment en ce qui concerne les filles, les garçons, les femmes et les hommes, ainsi qu'à évaluer les enjeux d'équité. Le thème transversal de cette évaluation a été déterminant pour mettre en lumière des éléments clés de l'impact du programme et de ses perspectives d'avenir, notamment les disparités en matière de participation, d'accès et de résultats entre les différents groupes de population.
4. Cette évaluation à mi-parcours s'est centrée sur la redevabilité et l'apprentissage, en mettant l'accent sur la composante d'apprentissage et les besoins en génération de preuves. L'évaluation a examiné de manière critique et objective l'expérience de mise en œuvre du programme dans le contexte de la Côte d'Ivoire. Elle a évalué si les bénéficiaires ciblés reçoivent les services comme prévu et si le programme est sur la bonne voie pour atteindre les objectifs et buts énoncés ; a examiné les cadres de résultats et les hypothèses ; a documenté les leçons apprises, et a discuté des modifications ou des corrections de cap nécessaires pour atteindre efficacement et de manière efficiente les objectifs et buts énoncés tout en mettant en évidence les questions de genre à travers une approche transversale. De plus, cette évaluation visait à fournir un aperçu de la capacité du gouvernement à prendre le contrôle total des 613 écoles grâce à (1) un financement durable, et (2) la finalisation de la rédaction de la loi sur l'alimentation scolaire pendant la période restante du programme ; afin de formuler des recommandations dans ce domaine. La précédente évaluation finale, publiée en 2022, du projet McGovern-Dole pour l'exercice FY15 a indiqué que la tendance à la hausse des inscriptions des filles et la diminution des inscriptions des garçons pourraient s'expliquer par la fourniture de rations à emporter uniquement pour les filles. Cette évaluation a exploré cette constatation. Les recommandations de cette évaluation à mi-parcours permettront d'effectuer les ajustements nécessaires pour le reste de la durée du programme.
5. La période de démarrage de l'évaluation a débuté par une réunion virtuelle de lancement le 18 mars

¹³ Le montant total de la subvention a été ajusté de 25 millions USD à 26 513 178,00 USD suite à un avenant budgétaire en 2024.

2024, suivie d'une réunion d'orientation le 3 avril 2024, entre l'équipe d'évaluation et les responsables d'évaluation au niveau national et régional. La mission de démarrage s'est déroulée du 15 au 19 avril 2024. Dans l'évolution de notre proposition initiale vers un plan d'évaluation plus contextualisé tel que reflété dans le rapport de démarrage approuvé, la collecte de données sur le terrain et l'élaboration de ce rapport d'évaluation, nous avons maintenu une flexibilité et bénéficié des retours du PAM qui a permis à l'équipe d'améliorer sa méthodologie, son approche et l'interprétation des résultats. Au cours de la phase de démarrage, l'équipe d'évaluation a également examiné les programmes et autres documents (détaillés dans l'Annexe 10) partagés par le PAM dans la bibliothèque virtuelle. De plus, des discussions préliminaires ont été menées avec les parties prenantes nationales du PAM, notamment la gestion de la cantine scolaire, le suivi et l'évaluation, la planification et le budget, ainsi que les équipes de renforcement des capacités ; les parties prenantes gouvernementales, telles que le ministère de l'Agriculture et la Direction des Cantines Scolaires (DCS) ; et les partenaires de mise en œuvre (ANADER et AVSI).

6. La collecte des données a été effectuée de mai à juin 2024. Des entretiens complémentaires ont continué jusqu'en septembre 2024. Des données quantitatives et qualitatives primaires ont été collectées, analysées et triangulées avec des données provenant d'autres sources.
7. L'évaluation à mi-parcours fait partie du plan d'évaluation de la subvention du programme McGovern-Dole pour l'exercice 2020, qui prévoit trois types d'évaluation durant la durée du programme : (i) une évaluation de référence avant le début du programme (en 2021) pour établir les valeurs de référence des indicateurs du programme, (ii) une évaluation à mi-parcours et (iii) une évaluation finale pour évaluer la performance du programme à mi-parcours et à la fin du programme respectivement.
8. Cette évaluation à mi-parcours a été conçue de manière à s'aligner rigoureusement sur la méthodologie employée lors de l'évaluation de référence, afin d'assurer la cohérence de l'approche et de limiter les risques de biais. Il s'agit d'une évaluation de performance reposant sur des données collectées exclusivement auprès des bénéficiaires du projet et des écoles témoins. Le dispositif méthodologique a permis de mesurer l'évolution des indicateurs depuis la base de référence, d'évaluer les progrès réalisés vers les objectifs fixés, ainsi que d'analyser les effets causaux du programme après deux années de mise en œuvre, selon les cinq critères : pertinence, efficacité, efficience, durabilité et impact. L'équipe d'évaluation reconnaît qu'après deux ans, les résultats observés relèvent davantage des effets immédiats que des impacts à long terme. Conformément aux directives du Plan d'action à l'échelle du système des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'avancement des femmes (UNSWAP), l'évaluation a intégré les principes transversaux fondamentaux, tels que les droits humains et l'équité. Les dimensions d'équité sociale et les expériences différenciées des filles, des garçons, des femmes et des hommes ont été systématiquement intégrées à travers des indicateurs pertinents appliqués aux cinq critères d'évaluation. Cette approche a permis une analyse complète, fine et contextualisée de la performance du programme.
9. En ce qui concerne la portée, l'évaluation a inclus les sept (7) régions où le programme est mis en œuvre, couvrant 613 écoles primaires rurales. Il s'agit de Poro, Bagoué, Tchologo, Bounkani, Gontougo, Bafing et Cavally. L'évaluation a porté sur la période allant du début de l'opérationnalisation de la deuxième phase du projet en Côte d'Ivoire jusqu'au commencement de l'évaluation, soit de septembre 2021 à avril 2024. L'évaluation s'est focalisée sur les six composantes du programme, incluant (i) la fourniture de repas chauds aux élèves, (ii) les rations à emporter, (iii) le déparasitage des élèves et la distribution de micronutriments, (iv) l'apprentissage de la lecture, (v) la formation des gestionnaires de cantines sur les pratiques sanitaires et alimentaires, et (vi) le renforcement des capacités des groupes agricoles associés aux cantines scolaires. Aucune modification n'a été apportée à la portée détaillée de l'évaluation telle qu'énoncée dans les termes de référence (TdR) (voir Annexe 1).
10. Cette évaluation à mi-parcours a été menée en même temps que l'évaluation du CSP (2019-2025). Toutefois, l'accent était différent pour les deux évaluations. Un calendrier détaillé est donné en annexe 2. Les utilisateurs cibles de cette évaluation comprennent le Bureau de pays du PAM et ses partenaires décisionnels, le Bureau de l'évaluation (OEV), le siège du PAM à Rome, l'USDA, la Direction des cantines scolaires (DCS), les partenaires de mise en œuvre tels qu'ANADER et AVSI, les ministères de l'Éducation, de l'Agriculture et de la Santé, ainsi que d'autres agences des Nations unies (UNICEF, UNESCO, etc.) et d'autres parties prenantes.

1.2.Contexte

11. La Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique de l'Ouest, bordé au nord par le Mali et le Burkina Faso, à l'ouest par le Libéria et la Guinée, à l'est par le Ghana, et au sud par l'océan Atlantique. Avec une population estimée à près de 29,4 millions en 2021, dont 48,4 % de femmes.¹⁴ La Côte d'Ivoire est un pays à revenu intermédiaire inférieur qui se classe au 166^e rang sur 191 pays selon l'Indice de Développement Humain¹⁵. Elle est sujette à une insécurité généralisée, à la malnutrition, ainsi qu'à des inégalités en matière d'opportunités et d'accès aux ressources pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes¹⁶, ce qui a un impact sérieux sur les petits exploitants agricoles qui luttent pour accéder à la terre et font face à des crises fréquentes liées aux conditions météorologiques extrêmes¹⁷. Bien que la Côte d'Ivoire reste l'une des économies les plus fortes, s'attaquer aux inégalités de sexe sera crucial pour une croissance inclusive¹⁸. Malgré les progrès législatifs, les femmes continuent de faire face à la discrimination sur le marché du travail,¹⁹ où elles ne représentent que 11,5 % des employés dans le secteur privé, ainsi que dans les secteurs de l'éducation et de la santé. Bien que les femmes représentent 90 % de la main-d'œuvre agricole, les données disponibles indiquent que seulement 8 % des femmes possèdent des titres de propriété, contre 22 % des hommes.²⁰ En Côte d'Ivoire, 57% des femmes et 46% des hommes sont analphabètes, selon l'Institut National de la Statistique de Côte d'Ivoire en 2021.
12. En ce qui concerne le secteur de l'éducation, d'après les données actuelles disponibles auprès du ministère de l'Éducation, il n'y a presque plus de disparité entre les sexes en matière d'inscription à l'école primaire : 49 % de filles et 51 % de garçons (Annuaire Statistique de la MENA, 2021-2022). Cela s'explique notamment par l'existence d'une direction dédiée à l'égalité des sexes au sein du ministère de l'Éducation nationale. Le taux d'achèvement scolaire progresse nettement tant pour les filles que pour les garçons, quel que soit le cycle. Par exemple, dans le second cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'achèvement est passé de 19,4 % avant 2019 à 32,6 % après 2019, soit une hausse significative de 13 points. Chez les garçons, ce taux est également en hausse, passant de 26,9 % à 39,5 %. Par conséquent, le taux brut de scolarisation au primaire, qui était de 73,4 % en 2008, a atteint 100 % aujourd'hui. Sur la même période, le taux net de scolarisation (TNS) s'établit à 90,9 %. Toutefois, les femmes bénéficient moins d'éducation secondaire (39 %) et postsecondaire (11 %) que les hommes. Le taux d'analphabétisme national des personnes âgées de 15 ans et plus est de 51,5 %, avec une proportion plus élevée chez les femmes (57 %) que chez les hommes (46 %).²¹ Il convient de noter que ces indicateurs varient sensiblement selon les régions. Les zones du Nord, de l'Ouest et du Nord-Est enregistrent les taux de scolarisation des filles les plus faibles, en raison des lourdes contraintes socioculturelles encore présentes. Par ailleurs, la prévalence de la malnutrition dans les régions du Nord et du Nord-Est est jugée critique, avec des taux supérieurs à 40 %. Les régions de l'Ouest et du Nord-Ouest connaissent également des niveaux alarmants, avec des taux dépassant 30 %.²²
13. Le secteur agricole, qui emploie 46% de la main-d'œuvre et soutient les deux tiers de la population, est fortement structuré par des disparités de genre. Ainsi, les jeunes et les femmes sont fortement présents dans les chaînes de valeur agricoles et alimentaires, en particulier dans les activités de maraîchage (production et commercialisation) et de transformation alimentaire (manioc), où leur participation atteint environ 95%.²³ Dans la plupart des niches d'importation, de conservation, de transformation (notamment le fumage du poisson) et de commercialisation du poisson, les femmes et les jeunes

¹⁴ <https://www.ins.ci>

¹⁵ PAM, Projet de plan stratégique pays - Côte d'Ivoire (2019-2023)

¹⁶ République de Côte d'Ivoire/Ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfant, Rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la déclaration et du programme d'actions de Beijing vingt-cinq ans après son adoption (Beijing)

¹⁷ PAM, Projet de plan stratégique pays - Côte d'Ivoire (2019-2023)

¹⁸ PAM, Projet de plan stratégique pays - Côte d'Ivoire (2019-2023)

¹⁹ Comité de l'ONU pour l'élimination des discriminations à l'égard des femmes (CEDAW). 2011. Conclusions du Comité de l'ONU pour l'élimination des discriminations à l'égard des femmes.

²⁰ Banque mondiale, Situation économique en Côte d'Ivoire : Et si l'émergence était une femme ? 2017.

²¹ INS, Recensement général de la population et de l'habitat, 2021, p. 47.

²² Egnon KV Kouakou., et al. "Geospatial Disease of Cereals and Prevalence of Malnutrition in Cote d'Ivoire". Acta Scientific Nutritional Health 4.3 (2020): 111-115.

²³ FIDA - Fonds international de développement agricole

représentent plus de 90 % des acteurs, dont 70 % sont des femmes²⁴. En outre, les statistiques montrent que les femmes dominent la commercialisation du riz (85%), tandis que les hommes sont plus impliqués dans le commerce des ignames (67,4%) et de la viande (bétail, moutons, œufs et produits carnés). De plus, la production de bananes plantains est dominée par les hommes (80%), tandis que la commercialisation et la transformation du manioc et des bananes plantains sont dominées par les femmes (plus de 90%).^{25, 26}

14. Au sein des ménages, la répartition des tâches selon le sexe implique une participation significative des femmes dans les domaines de l'alimentation et de la nutrition au niveau familial. Cette forte implication assure la mise en œuvre des bonnes pratiques partagées dans ces domaines. En ce qui concerne les variations météorologiques, les femmes sont particulièrement affectées par divers phénomènes, car elles éprouvent souvent des difficultés à accéder aux terres nécessaires à leurs activités agricoles. Leur accès à la terre, notamment en matière de transmission des biens fonciers, est inférieur à celui des autres acteurs ruraux. Malgré une législation actuelle promouvant l'égalité des chances et l'égalité d'accès aux ressources productives entre femmes et hommes, plusieurs obstacles persistent, notamment : (i) des inégalités de droits d'accès à la terre (limitations en termes de superficie, d'usage, de droits de propriété ou autres, dans un contexte marqué par une forte pression foncière et une urbanisation croissante) ; (ii) des inégalités dans la transmission des biens fonciers ; et (iii) la grande précarité des exploitations agricoles et des investissements portés par les femmes.²⁷
15. Selon le profil de pauvreté de la Côte d'Ivoire en 2021²⁸, la pauvreté touche davantage les ménages dirigés par des hommes (38,5 %) que ceux dirigés par des femmes (32,4 %). La part de la population en âge de travailler effectivement occupée est plus faible chez les femmes (40 %) que chez les hommes (60 %) (EHCVM, 2021)²⁹. Les données de l'Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel (2016) révèlent un taux combiné de chômage et sous-emploi nettement plus élevé chez les femmes (37,6 %) que chez les hommes (20,2 %). Ces inégalités de genre se traduisent également par un accès réduit des femmes à l'éducation, des difficultés accrues à accéder aux soins de santé et au marché du travail, aggravées par des contraintes culturelles, religieuses et institutionnelles. Ces obstacles se sont intensifiés durant la décennie de crise sociopolitique et la pandémie de Covid-19. Selon Afrobaromètre, 71 % des Ivoiriens estiment que les femmes devraient avoir les mêmes chances que les hommes d'accéder à des fonctions politiques, mais 58 % pensent que les candidates sont susceptibles d'être critiquées ou harcelées. La majorité soutient par ailleurs l'égalité d'accès à l'emploi, à la terre et au leadership féminin. Si la population approuve les efforts du gouvernement pour promouvoir une participation et des opportunités équilibrées entre hommes et femmes, elle considère cependant que des actions supplémentaires restent nécessaires.
16. Depuis la fin de la crise post-électorale de 2010, la Côte d'Ivoire a connu une reprise économique notable, affichant l'un des taux de croissance les plus importants en Afrique subsaharienne. Le taux de croissance du PIB réel, évalué à 8,0 % en 2016, 7,7 % en 2017, 7,4 % en 2018 et 6,9 % en 2019, a été estimé à seulement 1,7 % en 2020 suite aux conséquences déléteres de la crise sanitaire du COVID-19 sur l'économie. En 2022, il était de 6,7 % comparé à 7,0 en 2021. La Côte d'Ivoire a réalisé des avancées significatives pour maintenir un taux de croissance économique supérieur à 7% (objectif des ODD). En ce qui concerne l'éducation, l'accès à l'eau potable et l'électrification : la part de la population bénéficiant d'une source d'électricité et d'eau améliorée est passée de 61% en 2008 à 78,4% en 2015, puis a atteint 82% en 2017 et 84% en 2019. L'accès à l'électricité a constamment augmenté, évoluant de 34 % en 2011 à 94 % en 2020, avec une ambition d'atteindre 100 % avant 2025.

24 WFP, Draft Country Strategic Plan – Côte d'Ivoire (2019-2023)

25 WFP, Draft Country Strategic Plan – Côte d'Ivoire (2019-2023)

26 L'écart entre hommes et femmes dans le secteur agricole en Côte d'Ivoire : quel changement dans sa taille et ses déterminants ? (Français) Gender Innovation Lab Washington, D.C. : Banque Mondiale. <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/107961585149053108/reducing-the-agricultural-gender-gap-in-cote-divoire-how-has-it-changed>

27 UNDP, PNUD, Stratégie pour la Promotion de l'Égalité des Sexes et l'Autonomisation des Femmes 2021-2025

28 ANStat, Enquête harmonisée sur les conditions de vie des ménages (EHCVM), 2021, p. 80.

29 ANStat, Enquête harmonisée sur les conditions de vie des ménages (EHCVM), 2021, p. 80.

17. En dépit de cette progression, la pauvreté demeure essentiellement un phénomène rural³⁰, se traduisant par des inégalités dans l'accès aux services fondamentaux et des disparités entre les sexes, exacerbant les clivages entre les groupes de revenus ainsi que les populations urbaines et rurales. Les multiples crises socio-politiques traversées par le pays ont mené à une dégradation des conditions de vie des habitants, en dépit de l'adoption et de la mise en œuvre de divers programmes économiques et financiers. Le taux de pauvreté a évolué de 46,3% en 2015³¹ à 39,5 % en 2018³² et 37,5% en 2021³³. La volatilité des marchés, conséquence de la crise sanitaire COVID-19 et du conflit en mer Noire (Russie-Ukraine) qui touchent à la fois le secteur formel et informel ainsi que les revenus des foyers, limite l'accès à une alimentation variée pour les différents groupes de la population.
18. L'éradication de la malnutrition figure parmi les priorités du Plan National de Développement (PND)³⁴ qui a été adopté par le pays comme référence pour son processus d'émergence. C'est pourquoi le ministère de la Santé, en collaboration avec la Direction de l'Hygiène Publique, a conçu et mis en œuvre un Plan National Multisectoriel de Nutrition pour la période 2016-2020. Cependant, le pays continue de faire face à des défis en matière de sécurité alimentaire, car les systèmes alimentaires subissent de plus en plus l'impact des variations météorologiques, des inondations,³⁵ de la déforestation à grande échelle et des méthodes agricoles non durables, comme les techniques de culture sur brûlis³⁶. Les inondations et les sécheresses entraînant la perte de moyens de subsistance causent fréquemment des mauvaises récoltes dans le nord et le sud du pays, ce qui aggrave le danger de l'insécurité alimentaire.
19. Dans les sept régions McGovern-Dole ciblées en 2018 par le programme, le taux d'insécurité alimentaire s'élevait à 10,9%, un chiffre proche du taux national d'insécurité alimentaire de 11%. C'est pour cette raison que l'USDA a soutenu le programme McGovern-Dole intitulé « Feeding for Child Education and Nutrition », ciblant les régions les plus touchées du pays où l'insécurité alimentaire et la malnutrition sont particulièrement préoccupantes. Selon une estimation réalisée en janvier 2023 (DISSA), ce taux est de 6%, avec des disparités notables entre les différentes régions : Bafing 12,5 % et Tchologo 1,1 % ; Poro 6,0 % ; Gontougo 8,8 % ; Cavally 8,3 % ; Bagoué 0,2 % ; Bounkani 5,2 %.³⁷ D'après les résultats de l'enquête MICS 2016³⁸, le taux de malnutrition chronique chez les enfants de moins de cinq ans était d'environ 21,6%. Cependant, ce taux a grimpé à 23% en 2021.³⁹
20. Les progrès réalisés dans le cadre de l'Agenda 2030 montrent que la prévalence de la sous-alimentation et du retard de croissance chez les enfants reste constante et que d'importants défis persistent.⁴⁰ La Revue Stratégique de la Faim Zéro de 2018 a mis en évidence plusieurs problématiques liées à : 1) l'accès à l'alimentation (par exemple, une incohérence dans les programmes de sécurité alimentaire ; un manque de reconnaissance du rôle des petits producteurs dans l'élaboration des politiques commerciales et fiscales ; et une collecte, analyse et utilisation insuffisantes des données pour repérer les personnes vulnérables) ; 2) la nutrition (par exemple, une portée limitée des initiatives de communication visant à changer la société et les comportements concernant la diversité alimentaire, l'hygiène et la sécurité alimentaire ; ainsi qu'un manque d'attention accordée aux adolescentes) ; et à 3) la protection sociale (tels que des ressources insuffisantes pour répondre aux besoins différenciés des filles, des garçons, des femmes et des hommes, et une couverture encore limitée du programme national de cantines

³⁰ NSI, Household Living Standards Survey 2015

³¹ NSI, Household Living Standards Survey 2015

³² Banque Mondiale, Situation économique en Côte d'Ivoire : et si l'émergence était une femme ? (French). 2017. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/374581499668123584/situation-%C3%A9conomique-en-c%C3%B4te-d-ivoire-et-si-l-emergence-%C3%A9tait-une-femme>

³³ ANstat, Profil de pauvreté de la Côte d'Ivoire 2021, p.12.

³⁴ Republic of Côte d'Ivoire, National Development Plan (NDP) 2016-2020

Republic of Côte d'Ivoire, National Development Plan (PND) 2021-2025

³⁵ Post-distribution Monitoring evaluation for the project "Cash transfer for households affected by floods in Côte d'Ivoire in 2020 under ECOWAS financing", December 2021 report.

³⁶ PAM, Plan Stratégique National - Côte d'Ivoire (2019-2023)

³⁷ SAVA Août 2018, DISSA janvier 2023

³⁸ INS, Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples (MICS) de 2016

³⁹ NSI, Enquêtes démographiques et de santé (EDS) 2021

⁴⁰ Rapport ODD 2018

scolaires.) qui devront être abordés pour atteindre l'ODD 2 en Côte d'Ivoire⁴¹.

21. Depuis qu'elle a obtenu son indépendance, la Côte d'Ivoire a mis l'accent sur l'éducation en ratifiant plusieurs traités internationaux, en allouant plus de 40% de son budget à ce secteur et en visant un accès universel à l'éducation. Les initiatives visant à renforcer l'inclusivité et la qualité du système éducatif en Côte d'Ivoire ont porté leurs fruits, notamment avec l'instauration d'une éducation primaire quasiment universelle. Cependant, des défis systémiques continuent d'entraver l'apprentissage⁴². Par conséquent, plusieurs facteurs entravent l'éducation, notamment la faim de midi à laquelle de nombreux enfants dont l'établissement scolaire se situe à plusieurs kilomètres de leur résidence familiale sont confrontés dès leur plus jeune âge. Pour résoudre ce problème majeur de manière adéquate et complète, il est essentiel d'adopter une politique sociale, notamment dans les cantines scolaires. Le programme national de cantines scolaires, mis en place par le Gouvernement de Côte d'Ivoire depuis 1989 avec l'appui du PAM, vise à promouvoir l'inscription dans les écoles primaires et à répondre au défi de la faim de midi au sein des établissements scolaires.⁴³ Le programme de cantines scolaires a enregistré une expansion prometteuse, conduisant à l'implémentation de plus de 5 500 cantines scolaires dans tout le pays durant la période 2012-2013, offrant un repas chaud à près d'un million d'enfants. Cela correspondait à un taux de couverture des cantines d'environ 36 %. Toutefois, l'écart entre les moyens attribués et les besoins des cantines scolaires a entraîné une dégradation de la qualité du service, comprenant une réduction des portions distribuées et du nombre de jours où des repas chauds sont servis aux enfants. Par conséquent, dans le but de pallier cette carence, on a sollicité la participation des communautés dans la gestion des cantines scolaires. Depuis 1998, ces groupements agricoles, majoritairement constitués de femmes volontaires, mènent des actions génératrices de revenus, principalement dans les domaines de l'agriculture et de l'élevage. Ils offrent une partie de leur production à la cantine scolaire, contribuant ainsi de manière notable à l'alimentation des enfants en collaboration avec d'autres acteurs. Dans le cadre de son appui aux communautés en situation de précarité dans les zones les plus défavorisées, le Programme Alimentaire Mondial (PAM) en Côte d'Ivoire, à travers son plan stratégique, accompagne des groupements de femmes agricultrices mobilisées autour des cantines scolaires du programme McGovern-Dole.⁴⁴ Cet appui vise à renforcer leurs capacités de production d'aliments nutritifs et de qualité, à la fois pour la consommation familiale et pour l'approvisionnement local des cantines scolaires au sein de leurs communautés. Cependant, certaines populations non prises en compte par le programme McGovern-Dole — notamment les enfants non scolarisés et les groupes marginalisés confrontés à des difficultés accrues — restent exclues des interventions. Très peu de programmes publics en matière de santé, d'alimentation ou de soutien communautaire ont été mis en place pour répondre à leurs besoins spécifiques.
22. Le PAM a appuyé la révision de la Stratégie Nationale de Scolarisation Alimentaire 2018-2022 et a contribué à l'élaboration de la stratégie 2024-2025. Cette dernière détermine les zones d'intervention prioritaires en intégrant le degré d'insécurité alimentaire, le taux de malnutrition chronique, le niveau de scolarisation et le taux de pauvreté à travers les diverses régions du pays. Le programme phare du gouvernement, « Une École, Une Cantine, Un Groupement d'Agriculteurs », reste engagé dans le développement durable du système de repas scolaires. Il témoigne ainsi de la détermination du gouvernement à autonomiser les groupements agricoles locaux (notamment ceux dirigés par des femmes).⁴⁵
23. De septembre 2013 à décembre 2016, le PAM a mis en œuvre un projet de développement intitulé : « Soutien au Programme Intégré pour la pérennisation des Cantines Scolaires ». Ce programme, qui ciblait 571 000 bénéficiaires, cherchait à couvrir 29 % de toutes les cantines scolaires et 15 % de l'ensemble des écoles primaires publiques en Côte d'Ivoire. Le programme a pris en charge 1 634 cantines scolaires réparties dans les dix régions prioritaires. En outre, le PAM a rassemblé des ressources de l'USDA (McGovern-Dole) pour soutenir le programme de repas scolaires en Côte

⁴¹ Plan Stratégique National préliminaire du PAM pour la Côte d'Ivoire (2019-2023).

⁴² Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation de la République de Côte d'Ivoire 2016-2025.

⁴³ Évaluation à mi-parcours du « Projet d'Appui au Programme Intégré de Pérennisation des Cantines Scolaires » en Côte d'Ivoire, 2019.

⁴⁴ PAM, Monitoring report on the results of support to agricultural groups mobilized around school canteens, 2023.

⁴⁵ PAM, Plan Stratégique National – Côte d'Ivoire (2019-2023).

d'Ivoire. Ce don appuie le programme de repas scolaires dans sept (7) zones prioritaires (Poro, Bagoué, Tchologo, Bounkani, Gontougo, Bafing et Cavally), de 2015 à 2020 pour la première phase et de 2021 à 2026 pour la seconde.

24. Le programme de cantines scolaires est mis en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (MENET-FP) via la Direction des Cantines Scolaires (DCS), qui se charge des diverses opérations de ce projet au sein des différentes directions régionales de l'Éducation Nationale. Le projet reçoit aussi l'appui technique de l'Agence Nationale d'Appui au Développement Rural (ANADER), en particulier pour la supervision des groupements agricoles impliqués dans la gestion des cantines scolaires.

1.3. Objet de l'évaluation

25. L'évaluation à mi-parcours a porté sur la deuxième phase du programme McGovern-Dole du PAM en Côte d'Ivoire. Le programme d'alimentation scolaire de l'exercice 2020 a été approuvé par l'USDA en 2020 pour un montant de 26 513 178 USD⁴⁶. Il vise à soutenir l'éducation, le développement de l'enfant et la sécurité alimentaire dans les pays à faible revenu et en déficit alimentaire à travers le monde. Ce programme fournit des produits agricoles américains, ainsi qu'une assistance financière et technique, pour appuyer les cantines scolaires et préscolaires, ainsi que les projets de nutrition infantile. Selon l'accord de subvention, ce programme de repas scolaires en Côte d'Ivoire se focalise sur les cinq objectifs suivants : (i) accroître la scolarisation des élèves et réduire la faim de midi par la distribution de repas scolaires ; (ii) renforcer la santé et l'alimentation des élèves en appuyant les politiques et initiatives nationales en matière de santé et nutrition, l'engagement communautaire et la sensibilisation, tout en perfectionnant les méthodes d'hygiène et l'approvisionnement en eau potable. (iii) renforcer l'alphabétisation des enfants scolarisés et l'excellence de l'éducation en facilitant un meilleur accès aux ressources pédagogiques et en développant les compétences des responsables scolaires et des professeurs ; (iv) accroître la capacité des groupements de petits agriculteurs à établir des connexions dans la filière d'approvisionnement et encourager l'appui communautaire au programme de repas scolaires en vue d'une transition durable vers le gouvernement ; et (v) consolider le cadre institutionnel du programme de repas scolaires. Dans cette deuxième phase du programme, une attention particulière est accordée au transfert graduel du programme au gouvernement, à travers des actions dédiées au développement des compétences. On s'attend à ce que l'intervention entraîne une amélioration des aptitudes à la lecture chez les enfants scolarisés et une hausse des habitudes saines liées à la santé et à la nutrition. L'atteinte de ces deux objectifs devrait résulter d'une association de la présence constante des professeurs, d'un accès accru aux matériaux et outils scolaires, d'une amélioration de l'accès aux ressources de lecture et d'une amélioration des compétences et savoirs des enseignants. Parmi les autres résultats, on note une amélioration de la compréhension des pratiques sanitaires et hygiéniques, des méthodes de préparation et de conservation des aliments, de l'alimentation équilibrée et des actions de santé préventives.
26. En Côte d'Ivoire, le programme McGovern-Dole de l'exercice 2020 bénéficie à au moins 125 000⁴⁷ enfants scolarisés dans 613 écoles primaires publiques situées dans des régions confrontées à d'importants défis liés à la malnutrition (Cavally, Bafing, Bagoué, Poro, Tchologo, Bounkani, Gontougo). Ces enfants reçoivent un repas chaud quotidien tout au long de l'année scolaire, pendant la durée du programme. Celui-ci vise à améliorer la scolarisation, la rétention scolaire, l'éducation primaire, les compétences en alphabétisation, la sécurité alimentaire, la nutrition et la santé des élèves. L'égalité des chances et des résultats entre filles et garçons est un principe transversal appliqué dans toutes les activités. Le projet prévoit la distribution quotidienne des repas chauds comprenant du riz (150g/jour/élève), de l'huile végétale (10g/jour/élève), des légumineuses et des poêles à 125 000 élèves répartis dans 613 écoles primaires situées dans sept départements sélectionnés.⁴⁸ Le programme mondial d'aide alimentaire en faveur de l'éducation de l'USDA inclut un don en nature de 24 600 tonnes (MT) de nourriture que le PAM s'est engagé à distribuer tout au long du projet.

⁴⁶ Le montant total de la subvention a été révisé de 25 millions USD à 26 513 178 USD à la suite d'un amendement budgétaire intervenu en 2024.

⁴⁷ Le nombre de bénéficiaires a été porté à 136 500 autour de la période de collecte des données (l'amendement B incluant ce changement est entré en vigueur le 3 avril 2024).

⁴⁸ PAM, Programme alimentaire mondial Côte d'Ivoire, Projet du programme McGovern Exercice 2015, p.50

27. Outre le soutien à l'alimentation scolaire, le financement McGovern-Dole appuie un programme destiné à renforcer les aptitudes en lecture des élèves. Ce plan 2021-2025, qui fait suite au précédent de 2016-2020, a pour but stratégique de renforcer les aptitudes en lecture des élèves et de promouvoir l'adoption de bonnes pratiques en termes d'alimentation, de santé et de nutrition. Par exemple, il met l'accent sur le passage des écoles financées par l'USDA vers le programme national de repas scolaires. Étant donné que l'offre de repas doit être diminuée progressivement, c'est au gouvernement qu'il revient d'intervenir en garantissant le financement des jours non pris en charge. Dans cette optique, l'ONG internationale AVSI a été choisie pour renforcer les aptitudes en lecture des élèves. En partenariat avec le ministère de l'Éducation, des ressources pédagogiques et didactiques comme des tableaux de lecture et des lettres sculptées ont été créées afin d'accroître les compétences en lecture. De plus, une formation a été dispensée aux enseignants pour l'utilisation de ces nouveaux outils. Au cours de cette seconde phase, AVSI a pour objectif d'améliorer les compétences en lecture de 136 000 élèves.
28. Cette phase du programme McGovern-Dole (exercice 2020) se concentre également sur la production locale de riz et de niébé pour promouvoir la production locale de ces produits, renforcer la résilience des communautés et en conséquence, dynamiser l'économie rurale. Il contribue aussi à développer les compétences et la collaboration avec les agricultrices qui fournissent les denrées alimentaires pour le programme de repas scolaires. En outre, il soutient les petits producteurs pour permettre à la communauté de participer de façon complémentaire aux initiatives gouvernementales visant à garantir la pérennité du programme national de repas scolaires.
29. Le programme de pérennisation des cantines scolaires comporte six volets majeurs, à savoir (i) la fourniture de repas chauds aux élèves, (ii) la distribution de rations à emporter, (iii) le déparasitage des élèves ainsi que la délivrance de micro-nutriments, (iv) l'enseignement de la lecture, (v) la formation des responsables de cantines en matière de pratiques sanitaires et alimentaires, et (vi) le renforcement des capacités des groupements agricoles autour des écoles-cantines.
30. Les activités du programme visent différents destinataires au niveau de l'école primaire, comprenant les élèves de la première à la sixième année (CP1 à CM2), les enseignants, les directeurs d'établissement scolaire, le personnel de la cantine, les membres du COGES⁴⁹, ceux des groupes de travail ainsi que les familles. Au niveau scolaire, les bénéficiaires sont répartis dans les 613 établissements scolaires qui ont pris part à la première phase du programme. Le programme considère également les besoins des femmes et des filles dans tous les aspects du programme, sans toutefois se concentrer spécifiquement sur d'autres groupes vulnérables dans les zones ciblées. Le tableau 1 décrit en détail les activités essentielles du programme.

Tableau 1: Activités clés du programme

Domaine	Type d'activité
Nutrition et Santé	<ul style="list-style-type: none"> - Fourniture de repas scolaires - Formation du personnel de gestion de la cantine et des comités de gestion scolaire - Provision d'outils et de matériel pour la préparation et le rangement des aliments. - Renforcer les capacités locales pour assurer la fourniture des repas aux écoles - Distribution de comprimés antiparasitaires - Assistance dans la mise en place d'un programme national de repas scolaires - Mise en œuvre des activités WASH
Alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration d'outils pour l'amélioration de la lecture

⁴⁹ Comité de gestion scolaire

	<ul style="list-style-type: none"> - Fourniture de matériel de lecture supplémentaire - Optimisation de l'utilisation des supports d'alphabétisation fournis par le gouvernement - Organisation d'ateliers consacrés à l'alphabétisation - Renforcement des capacités du gouvernement et des communautés pour améliorer l'éducation à la lecture.
Renforcement des capacités institutionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Appui à la rédaction de la loi sur l'alimentation scolaire - Appui à la révision de la stratégie nationale d'alimentation scolaire - Appui à la rédaction des engagements du gouvernement dans le cadre de la coalition mondiale pour l'alimentation scolaire - Facilitation des études – par exemple, étude SABER, étude coût-bénéfice - Renforcement des capacités des groupements agricoles mobilisés autour des cantines

31. En conséquence, l'amélioration de la Théorie du Changement (TdC) pour le Programme McGovern-Dole de Scolarisation et d'Alimentation Scolaire prend en compte les stratégies agricoles, nutritionnelles, éducatives et de protection sociale plus générales en Côte d'Ivoire afin d'aborder plusieurs Objectifs de Développement Durable (ODD) : Faim Zéro (ODD 2), Éducation de Qualité (ODD 4), Santé et bien-être (ODD 3), Eau propre et assainissement (ODD 6), Réduction des inégalités (ODD 10), ainsi que Partenariats pour la réalisation des objectifs (ODD 17) d'ici à l'horizon 2030. Il identifie les nombreux défis à relever pour parvenir à la sécurité alimentaire, la nutrition, l'éducation ainsi qu'une participation et une représentation équilibrées des filles, des garçons, des femmes et des hommes, tout en promouvant l'égalité des sexes. Il propose une approche globale et intégrée du développement durable dans ces domaines étroitement liés. La théorie du changement reconstruite est présentée en annexe 7.
32. L'objectif final est de contribuer de manière significative à l'accomplissement de l'ODD 2 en Côte d'Ivoire, en optimisant les performances dans les domaines de l'éducation, de la nutrition et de la sécurité alimentaire pour les enfants en âge scolaire. L'accent sera mis spécifiquement sur l'égalité des sexes ainsi que sur l'émancipation des femmes et des filles. La mise en œuvre du programme devrait, en fin de compte, aider à rehausser le niveau d'alphabétisation des élèves ; favoriser l'adoption de pratiques de santé et alimentaires ; et optimiser l'efficacité de l'aide alimentaire à l'échelle locale et régionale. Pour parvenir à ce but sectoriel, il faut continuer à progresser sur les avancées déjà obtenues, tels que :
- L'amélioration de la nutrition et la sécurité alimentaire : Le programme vise à réduire la malnutrition et la faim chez les élèves en offrant des repas chauds au quotidien et en favorisant des méthodes d'agriculture durables auprès des agricultrices locales. Cet engagement est en phase avec les politiques et normes agricoles, tant au niveau national qu'international. Il vise à répondre à la question de la sécurité alimentaire tout en soulignant le rôle crucial des petits producteurs.
 - L'amélioration de résultats éducatifs : Par le biais d'activités visant à renforcer les compétences en alphabétisation et à développer les capacités des enseignants, le programme a pour but d'accroître les taux de scolarisation, de fréquentation et d'alphabétisation. Une attention particulière est portée à la réduction des disparités entre filles et garçons dans l'accès à l'éducation, ainsi qu'à l'intégration de pratiques pédagogiques tenant compte des besoins et expériences variés des apprenants.
 - Le développement des compétences locales et institutionnelles : Les parties prenantes du programme, en engageant les communautés dans l'administration des cantines scolaires et en soutenant le gouvernement dans l'élaboration d'une politique de nutrition scolaire pérenne, aspirent à une passation graduelle au gouvernement ivoirien pour garantir sa pérennisation à long terme.
33. La théorie du changement repose sur des stratégies qui intègrent des considérations liées au genre et à la nutrition dans les politiques nationales d'éducation, favorisent l'implication des communautés et s'appuient sur des partenariats avec des parties prenantes locales et internationales. Elle souligne également la nécessité de s'attaquer aux principaux défis recensés dans l'Examen Stratégique « Faim

Zéro », notamment le manque de cohérence entre les programmes de sécurité alimentaire, le potentiel encore sous-exploité des initiatives sensibles à la nutrition, ainsi que l'insuffisance des ressources allouées à la protection sociale pour répondre aux besoins différenciés des filles, des garçons, des femmes et des hommes. Elle repose sur les trois hypothèses suivantes : (i) l'engagement continu du gouvernement de la Côte d'Ivoire et des partenaires internationaux en faveur des objectifs du programme ; (ii) la participation effective et la contribution des communautés, en particulier des femmes agricultrices, à la pérennité du programme ; et (iii) l'intégration réussie de la nutrition, de l'éducation et de l'égalité des chances et des résultats pour l'ensemble des groupes dans les politiques et pratiques nationales.

34. Comme indiqué précédemment, le projet est mis en œuvre dans sept (7) régions administratives de la République de Côte d'Ivoire, soit dans 613 écoles primaires rurales situées à Poro, Bagoué, Tchologo, Bounkani, Gontougo, Bafing et Cavally. La Figure 1 illustre les emplacements des cantines scolaires par région.

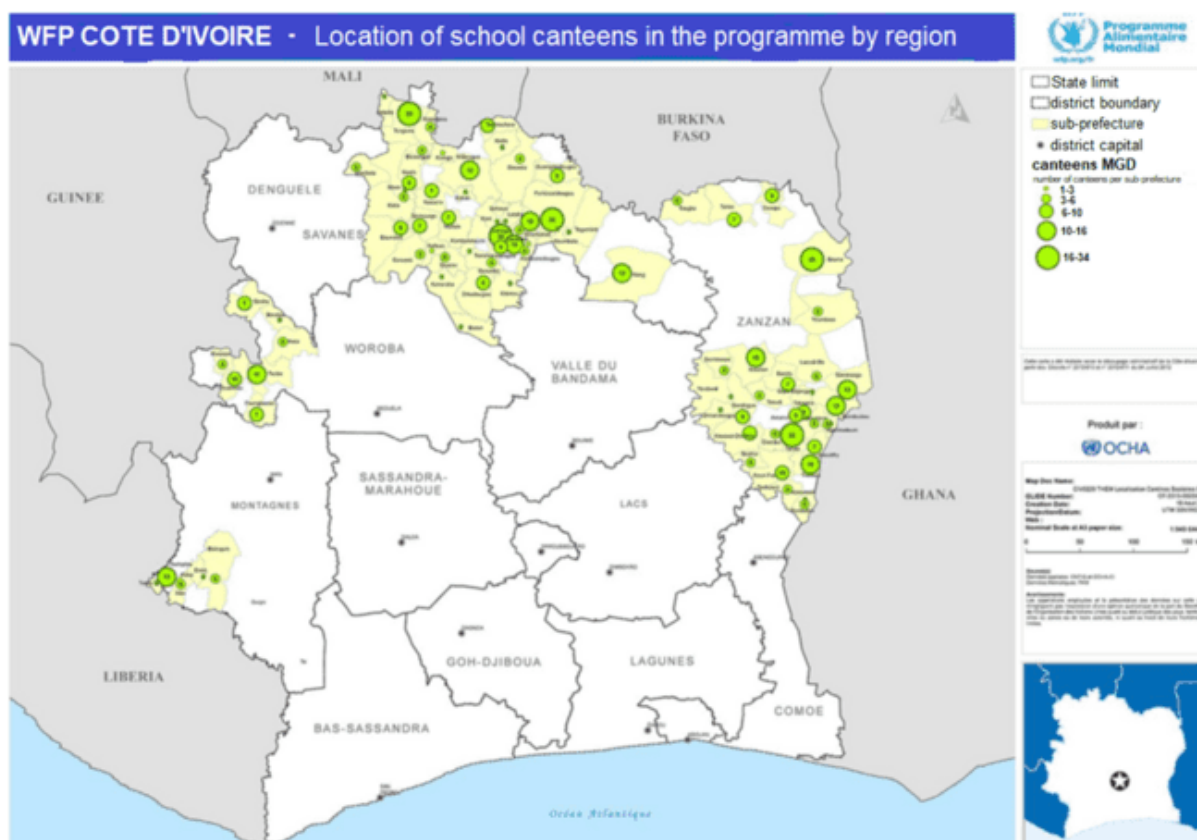


Figure 1 : Emplacement des cantines scolaires dans le programme par région

1.4. Approche d'évaluation, méthodologie et considérations éthiques

Approche méthodologique

35. L'objectif de l'évaluation n'était pas uniquement de déterminer si les stratégies mises en place lors de la phase 2 du programme McGovern Dole en Côte d'Ivoire, entre septembre 2021 et avril 2024, ont porté leurs fruits, mais également d'examiner comment elles ont fonctionné, où, pourquoi et pour qui. Cette approche d'évaluation est particulièrement cruciale pour orienter de manière efficace l'apprentissage, la redevabilité et les actions à venir. La réponse la plus efficace à cette question serait d'adopter une **démarche hybride**, intégrant des approches qualitatives et quantitatives. D'après les TdR, nous avons saisi que l'objectif du projet était précisément d'évaluer les résultats et les impacts du programme. Nous avons utilisé des données de méthodes mixtes afin d'assurer que les forces d'un type de données compensent les limitations d'un autre. Cela a favorisé une meilleure compréhension en incorporant diverses formes de connaissance. En outre, l'utilisation de la triangulation des méthodes a assuré la validation des données grâce à la vérification croisée de différentes sources. Par ailleurs, les lacunes

dans les données observées lors de l'examen de l'évaluabilité (comme le manque d'informations sur les besoins des bénéficiaires et l'absence de données issues d'enquête auprès des enseignants dans les écoles comparatives à la base) ont été comblés en adoptant cette démarche.

36. L'équipe d'évaluation a adopté **une approche d'évaluation consultative et participative**, veillant à une implication significative de tous les acteurs concernés, notamment les femmes et les filles, les habitants des régions rurales ainsi que d'autres groupes de population, y compris les personnes en situation de handicap. L'équipe d'évaluation a pris soin d'employer des méthodes mixtes, de garantir la participation de femmes, filles, hommes et garçons issus de divers groupes d'intervenants, et d'assurer que leurs points de vue soient écoutés et considérés. Les obstacles logistiques et culturels majeurs que rencontrent les filles, notamment celles vivant dans des régions éloignées, celles disposant de ressources limitées et les adolescentes devenues mères, sont majeurs. Il était donc essentiel que l'évaluation examine la discrimination fondée sur le sexe en adoptant une approche multiniveau, en analysant la manière dont les programmes de distribution de repas scolaires ont intégré de façon pragmatique et stratégique les besoins spécifiques des filles.⁵⁰ L'équipe d'évaluation a veillé à l'intégration complète d'experts nationaux ou locaux, notamment des femmes, dans les activités de terrain. Des commentaires ont été demandés sur la méthode et les instruments d'évaluation auprès des responsables de l'évaluation et du Groupe de Référence d'évaluation (GRE), dans le but d'améliorer le protocole d'évaluation.
37. Des approches sensibles au sexe et à l'âge ont été adoptées dans la conception des outils de collecte et d'analyse des données, l'échantillonnage pour la collecte de données qualitatives primaires et l'élaboration de directives éthiques et sécuritaires. L'inclusion des personnes handicapées a été facilitée autant que possible en tant que thème transversal, dans le but d'acquérir une meilleure compréhension des réalités liées à cette question. Concernant la Convention sur les droits de l'enfant,⁵¹ l'équipe d'évaluation a veillé à une participation adéquate des enfants et des adolescents tout au long du processus d'évaluation. L'évaluation a été guidée par le Plan d'action systémique des Nations Unies (UNSWAP) 2a et 2b –les questions liées au sexe ont été intégrées dans la méthodologie, y compris la collecte et l'analyse des données, et les informations recueillies ont été réparties selon le sexe. En outre, l'évaluation a adopté une approche méthodologique mixte, adaptée à l'analyse des considérations liées à la discrimination fondée sur le sexe et à l'équité, et permettant de refléter la diversité des perspectives, des expériences et des résultats observés au sein des différents groupes de population.
38. Les enseignements tirés de l'évaluation seront incorporés dans les systèmes de partage des enseignements du PAM afin d'alimenter la culture d'apprentissage perpétuel et d'innovation de l'organisation, tout en favorisant l'amélioration constante de la conception et de l'exécution des programmes. Les enseignements ont été structurés pour souligner ce qui a bien marché et de quelle manière ; les domaines nécessitant des améliorations ; et les approches novatrices à adopter comme meilleures pratiques.

Évaluation de l'évaluabilité

39. La méthodologie a été explicitement orientée par l'évaluation de l'évaluabilité (les documents examinés sont détaillés à l'annexe 11), décrivant la base existante et prouvant que les objectifs et résultats escomptés étaient précisément établis et visibles lors de leur mise en pratique. Des indicateurs SMART ont été employés en fixant des objectifs temporels, même si ce n'est pas toujours le cas. Les dossiers relatifs aux avancées en lien avec les indicateurs de performance ont prouvé que le cadre logique était flexible et réactif. La théorie du changement a été révisée en cours de route. Des données étaient accessibles pour juger des contributions du projet, en particulier en ce qui concerne les résultats (Données du Rapport Annuel de Performance). Cependant, des manquements aux données concernant la référence ont été repérés, comme des informations incorrectes ou manquantes liées aux indicateurs du programme, l'absence d'informations sur les besoins des bénéficiaires et une insuffisance de données d'enquête auprès des professeurs dans les établissements témoins par rapport à la base. Cette évaluation a ajusté les instruments quantitatifs afin de mieux capturer les indicateurs McGovern-Dole

⁵⁰ <https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/texte-convention>

⁵¹ Ibid

demandés, et pour s'assurer que les indicateurs de l'évaluation de référence seraient comparables à ceux de la phase intermédiaire. À mi-parcours, les méthodes qualitatives incluent des interrogations sur la façon dont les bénéficiaires perçoivent leurs besoins et attentes par rapport au programme ainsi que leur degré de satisfaction. En outre, l'équipe d'évaluation a collecté des données additionnelles concernant des enjeux globaux, y compris la redevabilité à l'égard des communautés affectées, le sexe, les droits humains et l'équité, ainsi que le handicap et l'intégration. En outre, une consultation a été réalisée auprès des professeurs dans les écoles de référence.

Critères et questions d'évaluation

Cette section détaille les critères d'évaluation et les questions d'évaluation – « quoi » évaluer.

40. L'évaluation s'est fondée sur les critères de pertinence, d'efficacité, d'efficience, de durabilité ainsi que d'effets/impact établis par l'OCDE/DAC pour son élaboration et sa gestion. L'équipe d'évaluation a effectué une analyse qui met en évidence les disparités en matière d'accès et de résultats entre les filles, les garçons, les femmes et les hommes dans le cadre du programme. Le thème transversal de cette évaluation a été déterminant en mettant en lumière des éléments clés de l'impact du programme et de sa direction future en matière de genre. Grâce à cette approche transversale, l'évaluation a pu examiner les interactions et influences subtiles au sein du tissu social du programme. Cette approche a permis de mieux comprendre comment le programme a abordé les différences sociales et contribué à des résultats plus équilibrés, les interactions et les impacts variables sur les femmes, les filles, les garçons et les hommes, ainsi que leur intersectionnalité avec la conception, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la durabilité du programme.
41. Il n'y a pas eu de changements majeurs en ce qui concerne les critères et les questions d'évaluation par rapport aux TdR. Toutefois, les questions contenues dans les TdR ont été révisées lors de la phase de lancement et les divers retours des parties prenantes du PAM ont été pris en compte. En accord avec cela, quelques questions similaires ont été assemblées. L'évaluation a été effectuée en répondant à vingt (20) interrogations basées sur les critères - ces questions, ainsi que les sous-questions et les indicateurs, sont détaillées dans la matrice d'évaluation et en Annexe 4.

Conception de l'évaluation

42. Cette évaluation à mi-parcours a suivi une démarche cohérente avec l'évaluation de référence afin d'assurer la continuité et minimiser l'introduction de nouveaux biais. Les outils de l'évaluation à mi-parcours étaient en accord avec l'évaluation de référence, mais ont été actualisés pour combler les lacunes dans les données et répondre aux interrogations de l'évaluation à mi-parcours (voir Annexe 5). Cette évaluation a pour but de collecter des données auprès des participants au programme afin d'évaluer les modifications des indicateurs par rapport à l'évaluation de référence, mesurer l'avancement du programme vers ses objectifs visés, ainsi que de déterminer les effets/impacts causaux du programme après deux années de mise en œuvre. Compte tenu des défis identifiés lors de l'évaluation de référence et détaillés dans les Termes de Référence,⁵² **une approche longitudinale quasi-expérimentale combinée à des études transversales régulières utilisant des méthodes mixtes** a été considérée comme la plus appropriée pour cette évaluation.
43. **L'approche longitudinale, visant à observer une cohorte d'écoles** depuis la base jusqu'à la mi-parcours puis jusqu'à la fin, a facilité l'évaluation des évolutions au fil du temps. Les données ont été collectées par le biais d'enquêtes menées dans les écoles, y compris l'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves. Le recours à des mesures répétées dans l'étude longitudinale permettra de saisir les tendances, de gérer les variations initiales et d'évaluer les changements au cours du programme - ce qui est particulièrement bénéfique pour comprendre l'évolution de l'impact du programme en fin de parcours. Cette approche facilitera aussi le suivi des changements dans les besoins des bénéficiaires au fil du temps et la collecte de données supplémentaires susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension de l'évolution des besoins et de la façon dont le programme y répond.
44. Bien que l'équipe d'évaluation ait suivi la cohorte d'écoles à mi-parcours, elle n'a pas suivi les individus au sein de la cohorte d'élèves interrogées à la base. C'est parce que certains des élèves avaient quitté

⁵² TdR, Tableau 4, p. 17

les écoles, ayant réussi leurs examens et étant passés à un niveau d'éducation supérieur, et aussi parce que l'équipe d'évaluation n'avait pas accès aux informations sur les élèves évalués à la base. **Pour les élèves, l'équipe d'évaluation a utilisé une méthode transversale répétée depuis la base jusqu'à mi-parcours.** Cela a facilité l'évaluation des variations dans les résultats d'apprentissage des élèves à un niveau agrégé. Les Termes de Référence (TdR) requéraient spécifiquement une évaluation fondée sur les critères de performance de l'OCDE-DAC - dans le but d'évaluer les changements dans les indicateurs par rapport à la situation de base et mesurer l'avancement du programme après deux ans de mise en œuvre. L'équipe d'évaluation a évalué les indicateurs de résultats et d'impact pour les écoles, les enfants, le gouvernement, les agriculteurs, les commerçants et la transformation des communautés, afin de fournir des explications sur les réussites ou les insuffisances.

45. Le design a été conçu pour reproduire une approche « **avant et après** » et une **comparaison avec/sans**. L'évaluation de référence constituait le **volet « avant »**. Afin d'élaborer le **volet « après »**, à mi-parcours, l'équipe d'évaluation a mené des enquêtes scolaires dans les zones concernées par le projet, tant celles d'intervention que celles de comparaison. L'outil d'évaluation des résultats d'apprentissage du Rapport Annuel sur l'État de l'Éducation (ASER) a été utilisé pour mesurer les compétences en lecture des élèves. L'évaluation a inclus les bénéficiaires directs et indirects (« y a-t-il eu un changement ? ») Quels étaient les éléments qui favorisaient la situation, et quels étaient ceux qui l'entravaient ? Les données des enquêtes scolaires ont également permis à l'équipe d'évaluation d'évaluer les résultats globaux et les effets / impacts du programme de repas scolaires McGovern-Dole sur l'éducation des enfants. Les résultats liés à l'amélioration de la santé et des pratiques alimentaires, à l'atténuation de la faim à court terme chez les enfants scolarisés grâce à la fourniture de repas scolaires, à l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture des élèves par le biais de la distribution de repas scolaires et d'activités connexes, ainsi que les résultats relatifs aux pratiques de santé et de nutrition des ménages, aux stratégies d'adaptation, et aux compétences en lecture, écriture et calcul des élèves dans les sites d'intervention et de non-intervention ont été mesurés et comparés aux données de référence. L'équipe d'évaluation a abordé les problèmes / leçons tirées de l'étude de base⁵³ liés aux données manquantes, y compris le manque de données sur les besoins des bénéficiaires et l'absence d'enquête auprès des enseignants à la base.
46. En outre, la méthode des **Différences-en-Différences (DiD)**⁵⁴ a été utilisée pour évaluer l'impact causal du programme sur les compétences en lecture des élèves au fil du temps. Le DiD a été utilisé avec les données pré/post-intervention et les données transversales répétées. L'approche a permis d'éliminer les biais dans les comparaisons de la période post-intervention entre le groupe d'intervention et le groupe de comparaison qui pourraient être le résultat de différences permanentes entre ces groupes, ainsi que les biais des comparaisons au fil du temps au sein du groupe d'intervention qui pourraient être le résultat de tendances dues à d'autres causes du résultat (c'est-à-dire des tendances communes). Dans le contexte de l'évaluation du volet alphabétisation du programme, la méthode DiD permettra de déterminer l'impact précis du programme sur les compétences en lecture des élèves en comparant les changements observés dans le groupe d'intervention à ceux des groupes de comparaison par niveau scolaire.

Méthodes d'évaluation

Méthodes quantitatives

47. **Enquêtes scolaires** – celles-ci ciblaient les enfants scolarisés bénéficiaires dans des écoles primaires échantillonnées dans les régions d'intervention. Les écoles sans intervention ont également été échantillonnées pour l'enquête afin d'effectuer une comparaison avec les non-bénéficiaires du programme. L'enquête scolaire comprenait une :
 - **Évaluation des résultats d'apprentissage des élèves** - Conformément aux recommandations des TdR, la **méthodologie du Rapport Annuel sur l'État de l'Éducation (ASER)** a été utilisée pour évaluer le niveau d'alphabétisation des élèves. L'ASER est une approche globale qui évalue

⁵³ Baseline evaluation of the second phase (2021–2026) of the McGovern-Dole Food for Education and Child Nutrition Program in Cote d'Ivoire, March 2022

⁵⁴ Wing, C., Simon, K. and Bello-Gomez, R.A. (2018). Designing difference in difference studies: Best practices for public health policy research. *Annual Review of Public Health* 39: 453–469. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-013507>.

systématiquement les réalisations scolaires des élèves, en se concentrant particulièrement sur les compétences en alphabétisation. Il fournit un cadre standardisé pour évaluer l'état de l'éducation et d'alphabétisation, offrant des perspectives précieuses sur l'efficacité du programme à améliorer les compétences en lecture. L'outil d'évaluation de la lecture ASER, utilisé initialement en français, a été maintenu pour assurer des comparaisons pertinentes au fil des ans. Le test ASER se compose de 11 niveaux (A à K) qui sont alignés sur les standards pratiques de lecture pour chaque niveau scolaire. La structure du test de lecture ASER est présentée dans l'annexe III.

- **Enquête auprès des directeurs d'école / chefs d'établissement** – Elle a permis de recueillir des données relatives aux écoles, telles que l'inscription, l'assiduité et la rétention des élèves ; l'infrastructure scolaire comprenant la cuisine, l'espace de stockage et les installations WASH.
 - **Enquête auprès des enseignants** – Elle a fourni un aperçu de la manière dont les enseignants perçoivent et vivent le programme.
 - **Enquête auprès des gestionnaires de cantines scolaires** – Elle a fourni un aperçu de la manière dont les gestionnaires de cantines scolaires perçoivent et vivent le programme.
48. **Enquête auprès des ménages** – celle-ci ciblait les parents d'élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires dont les résultats d'apprentissage ont été évalués. L'enquête a évalué la sécurité alimentaire selon les directives du PAM, et des indicateurs clés tels que le score de consommation alimentaire, le score de diversité alimentaire des ménages et l'indice des stratégies d'adaptation réduites ont été mesurés.

Méthodes qualitatives

49. **Une revue documentaire** a été effectuée sur les documents du programme, y compris la littérature à l'échelle nationale et internationale ; les études existantes au niveau national et régional et les documents ministériels : (organisationnels, niveaux de pays, etc.). Cette revue a continué d'être utilisée pour éclairer les diverses phases de l'évaluation. Cela a été soutenu par des discussions lors de la réunion de lancement avec l'équipe d'évaluation facilitée par les responsables d'évaluation du PAM ; et des discussions préliminaires avec les responsables d'évaluation, le programme du PAM et les parties prenantes gouvernementales, ainsi que les partenaires de mise en œuvre, afin de fournir un contexte et des éclaircissements supplémentaires durant la mission de démarrage. Dans l'ensemble, les documents examinés ont fourni une présentation claire des objectifs du programme ainsi que de la logique qui le sous-tend. Les rôles des parties prenantes étaient clairement établis. Les indicateurs du cadre logique ont fourni des informations sur la manière d'évaluer les avancées vers l'obtention des résultats.
50. **Des entretiens avec des informateurs clés** ont permis de recueillir des informations détaillées sur le programme auprès d'un large éventail d'intervenants clés, y compris le PAM, l'USDA, l'ONU, les organisations non gouvernementales (ONG) ainsi que les acteurs gouvernementaux aux niveaux nationaux, régional et local. Les entretiens avec des informateurs clés ont permis de recueillir des informations détaillées sur la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la pérennisation des interventions et stratégies du programme ; ainsi que sur le degré d'intégration des considérations d'équité, de genre et de sexe dans la conception, la mise en œuvre et le suivi des actions. Ils ont également permis d'identifier les bonnes pratiques à consolider et les lacunes à corriger. Les entretiens ont assuré une représentation diversifiée des bénéficiaires, des partenaires et des institutions concernées.
51. **Des discussions de groupe participatives** avec les **écoliers (filles et garçons)** ; les parents/tuteurs (**hommes et femmes de la communauté** regroupés séparément pour promouvoir une participation ouverte et active) ; les **groupes de femmes agricultrices mobilisées autour des cantines** ; les **comités de gestion scolaire, les conseils scolaires et les enseignants** ont été menés pour explorer l'adoption des interventions du programme, pour identifier les tendances ou tensions émergentes ; ainsi que les facilitateurs et les obstacles à l'efficacité, aux processus et aux succès du programme. L'équipe d'évaluation a également évalué les niveaux de satisfaction des bénéficiaires du programme McGovern-Dole à travers ces discussions.

Les méthodes 1-2-4-Tous⁵⁵ et la Revue Après Action

52. **Un atelier d'évaluation participative utilisant les méthodes 1-2-4-Tous et la Revue Après Action** s'est tenu à Abidjan le 11 juillet 2024. Celui-ci a impliqué des séances de collaboration entre le gouvernement, le PAM et d'autres intervenants du projet McGovern-Dole, permettant ainsi d'obtenir des informations détaillées sur la procédure de transfert. L'atelier rassemblait des parties prenantes issues de la Direction des Cantines Scolaires (DCS), de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue, ainsi que des collaborateurs opérationnels tels qu'AVSI et ANADER, ainsi que le PAM. Onze parties prenantes ont pris part à l'atelier. L'atelier a donné une vue d'ensemble des points suivants : les actions à entreprendre dans le dossier de passation et l'évolution jusqu'à ce jour ; Ce qui a réussi et ce qui a échoué et pour quelles raisons ; les obstacles que le gouvernement a rencontrés lors de l'application des aspects du document de passation ; les problèmes auxquels le PAM a dû faire face durant la transition ; la meilleure stratégie à adopter.
53. **La méthode 1-2-4-Tous** est une technique de facilitation collaborative dérivée du brainstorming. Cela encourageait la génération d'idées de manière structurée, passant de la réflexion individuelle aux paires, puis progressivement à des groupes plus larges. Cela a favorisé la participation active et l'inclusivité, en faisant de cela un brise-glace efficace. Cela a engagé chaque participant dans une auto-réflexion silencieuse, suivie de la génération d'idées en binômes, puis en groupes de quatre pour explorer les idées partagées. Finalement, un consensus ou une compréhension partagée a été atteint.
54. En appliquant **la méthode Revues Après Action⁵⁶**, l'évaluation à mi-parcours a bénéficié d'une réflexion structurée sur les expériences, les succès, les défis et les idées exploitables pour une amélioration continue. Lors de la Revue d'Action, le facilitateur a posé des questions « Qu'est-ce qui s'est passé ? », des questions « Qu'est-ce qui a fonctionné ? » et des questions « Et la prochaine fois ? ». Les facilitateurs ont guidé les discussions avec les principales parties prenantes pour analyser les succès, les défis et les leçons apprises. Cette réflexion structurée a fourni des perspectives exploitables pour améliorer la mise en œuvre du programme et aborder les problèmes émergents.
55. **L'observation directe** des lieux d'intervention spécifiques a été réalisée à l'aide de guides d'observation et de listes de contrôle pour collecter des données sur la prévalence des cantines scolaires/fonctionnalité des cantines, l'accès à l'eau potable, la présence d'installations sanitaires améliorées et séparées pour les garçons et les filles, etc. Il visait à fournir une compréhension riche et détaillée des sujets observés.

Caractéristiques de l'échantillonnage et démographiques

L'échantillon quantitatif

56. **Sélection des écoles bénéficiaires et de comparaison du programme McGovern-Dole** : La phase 2 du programme McGovern-Dole a établi des indicateurs de référence dans 120 écoles, dont 84 écoles bénéficiaires et 36 écoles de comparaison. En ce qui concerne la logique de juxtaposition et les résultats comparatifs, l'évaluation à mi-parcours a été centrée sur les mêmes établissements scolaires. En tenant compte de l'effet de contagion lié à la déviance positive des enseignants des écoles comparatives exposés aux bonnes pratiques de leurs collègues dans les établissements bénéficiaires lors de cette évaluation à mi-parcours, l'équipe d'évaluation a aussi sollicité l'avis des enseignants pour recenser les raisons possibles qui expliqueraient ces résultats ou faciliteraient notre compréhension des avancées des élèves du groupe de comparaison, en vue d'effectuer des analyses plus poussées.
57. **Élèves et parents** : Dans chaque école, un minimum dix (10) élèves (deux élèves par niveau) a été sélectionné pour la collecte de données. Pour garantir un échantillon équilibré entre garçons et filles, un garçon et une fille ont été choisis dans chaque classe du CP1 au CM1. Dans chaque classe, les élèves étaient divisés en deux groupes (n filles et m garçons). Les filles étaient identifiées par des numéros allant de 1 à n, tandis que les garçons portaient des numéros de 1 à m, où (n, m) appartient à l'ensemble des nombres naturels. Pour chaque groupe, un tirage au sort a été effectué et le numéro tiré correspondant à l'élève était l'individu sélectionné pour l'enquête. Cette évaluation a accordé une attention particulière à la présence d'enfants en situation de handicap ainsi qu'à d'autres facteurs

⁵⁵ Liberating Structure developed by Henri Lipmanowicz and Keith McCandless <https://www.liberatingstructures.com/1-1-2-4-all/>

⁵⁶ <https://www.betterevaluation.org/methods-approaches/methods/after-action-review>

pouvant limiter l'accès ou la participation au sein de l'école. Les enquêteurs ont collecté des données additionnelles sur la famille de chaque élève, incluant la consommation alimentaire acceptable, l'indice de stratégie d'adaptation et le score de diversité alimentaire, pour un total de 1090 élèves et leurs familles respectives. L'inclusion des familles d'élèves dans l'échantillon a permis à l'équipe de mieux comprendre et d'affiner les résultats et/ou leurs réponses lors de la phase d'analyse. Une fois au sein du foyer⁵⁷, seul le chef de ménage⁵⁸ a été interrogé, indépendamment de son sexe, même si l'enquête familiale était prévue pour être complétée par les deux parents, homme et femme.

58. **Pour les élèves interrogés, il y a des schémas similaires entre les groupes Témoin et d'intervention lors de l'évaluation de référence et à mi-parcours, avec quelques changements mineurs au fil du temps.** Des régions comme Poro ont maintenu une forte représentation, alors que Gontougo a observé une hausse au sein du groupe d'intervention à mi-parcours. Les répartitions de classes ont subi quelques modifications, et on observe une augmentation du nombre d'élèves en CP1 à mi-parcours au sein du groupe d'intervention. La parité hommes-femmes est restée constante, et la plupart des ménages étaient dirigés par des hommes, bien qu'il y ait eu une hausse des ménages dirigés par des femmes au fil du temps, en particulier dans le groupe d'intervention. Il y a eu peu de variations concernant l'âge des foyers et les niveaux d'études, bien qu'une plus grande proportion de chefs de ménage dans le groupe d'intervention aient atteint un niveau d'éducation secondaire ou supérieur à mi-parcours. Les tendances concernant la taille des ménages sont similaires, mettant en avant la prépondérance des ménages de grande taille, bien qu'une légère décroissance des ménages comptant 7 membres ou plus ait été observée au sein du groupe d'intervention. La distribution des richesses est demeurée constante, la majorité des foyers étant classés dans les catégories de richesse faible ou moyenne (cf. Tableau 2).

Tableau 2 : Enquête auprès des élèves - caractéristiques démographiques

Variable	Témoin - Base N = 371 ⁴¹	Témoin - Mi-parcours N = 345 ⁴¹	Intervention - Base N = 1,115 ⁴¹	Intervention - Mi-parcours N = 745 ⁵⁹
Région				
Bafing	50 (13%)	39 (11%)	70 (6,3%)	39 (5,2%)
Cavally	60 (16%)	58 (17%)	66 (5,9%)	59 (7,9%)
Poro	111 (30%)	92 (27%)	389 (35%)	220 (30%)
Tchologo	40 (11%)	36 (10%)	118 (11%)	64 (8,6%)
Boukani	20 (5,4%)	34 (9,9%)	80 (7,2%)	76 (10%)
Bagoue	30 (8,1%)	29 (8,4%)	172 (15%)	99 (13%)
Gontougo	60 (16%)	57 (17%)	220 (20%)	188 (25%)
Classe				
CP1	0 (0%)	66 (19%)	0 (0%)	149 (20%)
CP2	73 (20%)	69 (20%)	171 (15%)	150 (20%)

⁵⁷ **Le ménage** est considéré comme un ensemble de personnes, indépendamment de leurs liens, occupant le même logement comme leur résidence principale, partageant un repas du même pot, et reconnaissant l'autorité d'une seule personne appelée le chef de ménage. Ainsi, un ménage peut se composer d'une seule personne qui est en même temps le chef de ménage. Le chef de ménage n'est pas nécessairement le chef de ménage.

⁵⁸ **Le chef de famille** est celui qui est reconnu par les autres comme leur chef et qu'ils reconnaissent comme une autorité. Ils sont toujours consultés lors de la prise de décision et ont une influence significative sur les décisions de gestion du ménage.

⁵⁹ Bertrand, M., Duflo, E. and Mullainathan, S. (2004). How much should we trust difference-in-differences estimates? Quarterly Journal of Economics 119: 249–275. <https://doi.org/10.1162/003355304772839588>.

CE1	79 (21%)	70 (20%)	171 (15%)	146 (20%)
CE2	72 (19%)	70 (20%)	254 (23%)	148 (20%)
CM1	84 (23%)	70 (20%)	249 (22%)	152 (20%)
CM2	63 (17%)	0 (0%)	270 (24%)	0 (0%)
Sexe de l'élève				
Masculin	184 (50%)	170 (49%)	560 (50%)	368 (49%)
Féminin	187 (50%)	175 (51%)	555 (50%)	377 (51%)
Sexe du chef de famille				
Masculin	339 (91%)	273 (79%)	994 (89%)	607 (81%)
Féminin	32 (8.6%)	72 (21%)	121 (11%)	138 (19%)
Âge du chef de famille				
<25	4 (1,1%)	11 (3,2%)	10 (0,9%)	18 (2,4%)
25 - 40	114 (31%)	129 (37%)	364 (33%)	313 (42%)
41 - 59	176 (47%)	152 (44%)	510 (46%)	330 (44%)
60+	57 (15%)	34 (9,9%)	140 (13%)	54 (7,2%)
Manquant	20 (5,4%)	19 (5.5%)	91 (8,2%)	30 (4,0%)
Niveau d'éducation du chef de famille				
Aucun	251 (68%)	201 (58%)	673 (60%)	406 (54%)
Primaire	60 (16%)	75 (22%)	277 (25%)	164 (22%)
Secondaire	49 (13%)	52 (15%)	138 (12%)	137 (18%)
Supérieur	11 (3,0%)	17 (4,9%)	27 (2,4%)	38 (5,1%)
Taille du ménage				
1 - 3 membres	9 (2.4%)	23 (6.7%)	44 (3.9%)	49 (6.6%)
4 - 6 membres	109 (29%)	98 (28%)	333 (30%)	269 (36%)
7+ membres	253 (68%)	224 (65%)	738 (66%)	427 (57%)
Richesse du ménage				
Faible	113 (30%)	114 (33%)	383 (34%)	250 (34%)
Moyenne	123 (33%)	91 (26%)	372 (33%)	272 (37%)
Grande	135 (36%)	140 (41%)	360 (32%)	223 (30%)
<hr/>				
¹ n(%)				

59. **La sélection des directeurs d'école (chefs d'établissement), des gestionnaires de cantine et des enseignants** : choisir une école revenait à sélectionner le directeur de l'établissement scolaire, cinq (5) enseignants supplémentaires ainsi que le responsable de la cantine scolaire. Suite à la sélection de 84 écoles bénéficiaires du programme McGovern-Dole, 84 responsables de cantines scolaires ont été retenus. Peu importe le genre d'établissement scolaire, dès que la présence d'une cantine était établie, les gestionnaires de ces cantines ont été interrogées.
60. **Des schémas similaires peuvent être observés entre les groupes de contrôle et d'intervention à la fois dans l'échantillon des directeurs d'école et à mi-parcours.** La répartition des régions était assez cohérente dans le temps et entre les groupes, avec Poro et Gontougo représentant les plus grandes proportions dans les groupes témoin et d'intervention, présentant uniquement des variations mineures dans leurs pourcentages. D'autres régions telles que Bafing et Cavally présentaient une

représentation stable, mais moins importante. Dans les deux groupes, à la fois témoin et d'intervention, la plupart des directeurs d'école étaient des hommes. Toutefois, une augmentation modeste de la proportion de femmes directrices a été observée au sein du groupe d'intervention à mi-parcours, passant de 7,1 % à 11 %, alors qu'elle est demeurée constante dans le groupe de contrôle. Le tableau 3 présente les détails.

Tableau 3 : Enquête auprès des directeurs d'école - caractéristiques démographiques

Variable	Témoin - Base N = 36	Témoin - Mi-parcours N = 35	Intervention - Base N = 84	Intervention - Mi-parcours N = 84
Région				
Bafing	5 (14%)	4 (11%)	7 (8.3%)	7 (8.3%)
Cavally	6 (17%)	5 (14%)	7 (8.3%)	7 (8.3%)
Poro	10 (28%)	8 (23%)	23 (27%)	22 (26%)
Tchologo	4 (11%)	4 (11%)	7 (8.3%)	7 (8.3%)
Boukani	2 (5.6%)	5 (14%)	8 (9.5%)	8 (9.5%)
Bagoue	3 (8.3%)	3 (8.6%)	10 (12%)	10 (12%)
Gontougo	6 (17%)	6 (17%)	22 (26%)	23 (27%)
Sexe du directeur				
Masculin	33 (92%)	32 (91%)	78 (93%)	75 (89%)
Féminin	3 (8.3%)	3 (8.6%)	6 (7.1%)	9 (11%)

61. **En ce qui concerne le groupe d'enseignants dans les écoles d'intervention, on observe des tendances semblables au début et à mi-parcours, avec quelques modifications mineures (voir tableau 4).** La répartition régionale était assez uniforme, avec Poro et Gontougo qui constituaient les segments les plus significatifs. On a observé une petite régression à Poro (qui est passé de 30 % à 27 %) et à Gontougo (réduction de 23 % à 21 %), tandis que des zones telles que Bagoué et Cavally ont connu des augmentations modérées en termes de représentation. La répartition des enseignants a connu une légère évolution, marquée par une diminution de la part des hommes, passée de 74 % à 66 %, et une augmentation correspondante de celle des femmes, de 26 % à 34 %.

Tableau 4 Enquête auprès des enseignants - caractéristiques démographiques

Variable	Intervention - Base N = 391	Intervention - Mi-parcours N = 300
Région		
Bafing	27 (6.9%)	22 (7.3%)
Bagoue	58 (15%)	50 (17%)
Boukani	33 (8.4%)	28 (9.3%)
Cavally	27 (6.9%)	25 (8.3%)
Gontougo	88 (23%)	64 (21%)
Poro	119 (30%)	80 (27%)
Tchologo	39 (10.0%)	31 (10%)

Sexe de l'enseignant

Masculin	289 (74%)	199 (66%)
Féminin	101 (26%)	101 (34%)
Inconnu	1	0

62. **La répartition géographique des gestionnaires de cantines à travers les différentes régions demeure principalement constante, avec quelques changements mineurs.** Gontougo et Poro affichent de faibles baisses en termes de représentation, tandis que des régions telles que Bafing, Bagoué et Tchologo observent des hausses légères. Dans l'ensemble, les proportions par région restent assez constantes, sans changements majeurs. On observe des changements significatifs dans la répartition des gestionnaires de cantines, avec une baisse de la proportion des gestionnaires masculins (passant de 81 % à 73 %) et une hausse de celle des gestionnaires féminines (de 19 % à 27 %). Les détails sont fournis dans le tableau 5.

Tableau 5 : Enquête auprès des gestionnaires de cantine - caractéristiques démographiques

Variable	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 84	N = 71
Région		
Bafing	7 (8.3%)	7 (9.9%)
Bagoue	10 (12%)	10 (14%)
Boukani	8 (9.5%)	7 (9.9%)
Cavally	7 (8.3%)	5 (7.0%)
Gontougo	22 (26%)	18 (25%)
Poro	23 (27%)	17 (24%)
Tchologo	7 (8.3%)	7 (9.9%)
Sexe du Responsable de la Cantine		
Masculin	68 (81%)	52 (73%)
Féminin	16 (19%)	19 (27%)

L'échantillon qualitatif

63. La collecte de données qualitatives a visé les principales parties prenantes du gouvernement et d'autres intervenants à différents niveaux (national, régional et local) en conduisant des entretiens avec des informateurs clés et des sessions de discussions de groupe afin d'analyser et d'effectuer la triangulation des données du programme.
64. Un échantillonnage raisonné et pratique a été utilisé pour choisir les participants lors des entretiens avec les informateurs clés et les membres des discussions de groupe. Le choix des participants aux entretiens avec les informateurs clés a été réalisé en partenariat avec le Bureau Pays du PAM, en se basant sur des critères de rôle, d'organisation et de participation au programme. Cela comprend le donateur, les ministères, départements et agences impliqués (aux niveaux national, régional et local), les partenaires collaborant avec le PAM, les différentes entités/bureaux du PAM (siège central, bureau régional, bureau pays et bureaux de terrain), ainsi que les partenaires de mise en œuvre, entre autres. Un total de 37 entretiens avec des informateurs clés ont été réalisés.
65. L'échantillonnage par choix pour les discussions de groupe a été effectué en se basant sur des critères tels que la profession, le genre, l'âge, le statut matrimonial, la localisation, le niveau de vulnérabilité incluant le handicap, et l'interaction avec les actions du programme. Cela comprendra des membres de la communauté, hommes et femmes, des écoliers et écolières, des associations de parents d'élèves

(APE), des conseils scolaires (CS), ainsi que de petits agriculteurs, entre autres. On a effectué un total de 25 discussions de groupe. L'aperçu des entrevues menées avec des informateurs clés et les discussions de groupe est présenté dans le tableau 6, tandis que l'annexe 10 liste les détails concernant les parties prenantes spécifiques interrogées.

Tableau 6 : Aperçu des entretiens qualitatifs

Région	Type d'entretiens								Total			
	Entretiens avec des informateurs clés				Discussions de groupe							
	Actuel	Masculin	Féminin	Total	Actuel	Masculin	Féminin	Total	Actuel	Masculin	Féminin	Total
District Autonome d'Abidjan	10	12	6	18	0	0	0	0	10	12	6	18
BAFING	3	1	2	3	4	16	5	21	7	17	7	24
BAGOUÉ	2	2	0	2	4	18	32	50	6	20	32	52
BOUKANI	4	6	0	6	3	12	6	18	7	18	6	24
CAVALLY	1	1	0	1	2	10	10	20	3	11	10	21
GONTOUGO	4	3	1	4	4	10	17	27	8	13	18	31
PORO	7	6	1	7	3	13	17	30	10	19	18	37
TCHOLOGO	3	3	0	3	5	14	17	31	8	17	17	34
Total	34	34	10	44	25	93	104	197	59	127	114	241

Méthodes de collecte de données

66. La conception de l'évaluation repose sur un mélange de méthodes quantitatives et qualitatives, ainsi que sur la collecte de données primaires et secondaires, interprétées et analysées pour répondre aux interrogations de l'évaluation. L'objectif de l'évaluation a été atteint par l'équipe d'évaluation grâce à la triangulation des données provenant de différentes méthodes et sources. L'objectif était de mener une évaluation exhaustive des résultats du programme, d'extraire des informations clés et de favoriser la formulation de conseils pour une programmation adaptative. L'Annexe 4, qui présente la matrice d'évaluation, détaille les thèmes clés examinés grâce à une variété de méthodes et d'outils de collecte d'informations. L'Annexe 5 contient toutes les informations relatives aux instruments structurés (questionnaires) destinés aux enquêtes en milieu scolaire et domestique, ainsi qu'aux outils semi-structurés (guides thématiques) utilisés pour les entretiens avec des informateurs clés et les discussions de groupe.
67. L'équipe d'évaluation a recruté des chercheurs de terrain en Côte d'Ivoire. Les assistants de recherche ont été choisis sur la base de leur compétence avérée dans la collecte de données quantitatives et qualitatives, y compris à l'aide de plateformes en ligne, ainsi que leur formation académique, leur maîtrise des langues et leur expérience dans l'utilisation des outils ASER pour les résultats d'apprentissage.

Nettoyage des données

68. Le processus de nettoyage des données comportait diverses étapes cruciales pour assurer que l'analyse de données future soit solide et digne de confiance. La première phase impliquait un contrôle rigoureux de la précision des données saisies, en les comparant à leurs sources initiales dans le but de détecter et corriger toute anomalie ou discordance dans les informations. Dans les situations où des données sont absentes, des méthodes adaptées comme l'imputation ou l'élimination seront mises en œuvre, selon leur influence sur l'analyse. Il est crucial d'effectuer des vérifications de qualité des données de manière continue lors de la phase de collecte afin de corriger les problèmes dès qu'ils surviennent.
69. L'identification et la gestion des valeurs atypiques (valeurs extrêmes susceptibles de fausser les résultats) ont été réalisées afin d'améliorer la précision de l'analyse. Afin d'assurer la cohérence des

informations, on a œuvré à corriger toute anomalie ou incohérence présente dans le jeu de données en recourant à des méthodes standards. L'ajustement des données a été mis en œuvre pour harmoniser les données avec les suppositions requises pour une analyse performante. Afin de préserver l'intégrité des données, les doublons ont été éliminés. En outre, les variables contenues dans l'ensemble de données ont été normalisées lorsque nécessaire afin d'assurer une mesure cohérente et d'augmenter la fiabilité des comparaisons. L'exactitude de la présentation des données a été confirmée par la vérification des formats utilisés.

Analyse des données

70. Les données quantitatives ont été principalement analysées à l'aide de Stata.⁶⁰ À l'origine, les données capturées à l'aide de téléphones mobiles ont été exportées au format Comma Separated Values (CSV) dans Excel avant d'être exportées vers Stata. Les résultats statistiques de base comprenaient des distributions de fréquence avec des pourcentages, des rapports de cubes d'analyse en ligne (OLAP) pour les mesures de tendance centrale et des tableaux croisés. Des tests simples ont été effectués pour évaluer les similitudes entre les groupes d'intervention et de comparaison en utilisant des caractéristiques observables. Cela a été fait en utilisant des méthodes statistiques inférentielles standard sur les mesures de tendance centrale.
71. L'analyse a suivi une approche systématique, commençant par un examen descriptif des résultats de l'étude pour fournir un aperçu des données et mettre en évidence les tendances ou les motifs notables. Cette exploration initiale a permis à l'équipe d'évaluation de mieux comprendre les caractéristiques des résultats avant de plonger dans des évaluations plus détaillées. Ensuite, les résultats individuels dans le cadre des résultats ont été abordés, en évaluant de manière descriptive chacun des résultats spécifiques d'intérêt. Cette étape visait à décomposer les résultats en catégories distinctes, en s'assurant que chaque résultat était clairement compris dans le contexte de l'intervention. Enfin, le cœur de l'analyse d'impact a été réalisé, en utilisant une approche de Différence-en-Différences (DiD) pour évaluer l'effet causal de l'intervention sur chacun des résultats identifiés. La méthodologie DiD a permis à l'équipe d'évaluation de contrôler les différences préexistantes entre les groupes de traitement et de contrôle, fournissant ainsi une analyse robuste de l'impact de l'intervention au fil du temps. Les variables de résultat utilisées dans l'analyse d'impact et les covariables incluses pour contrôler les facteurs de confusion potentiels sont détaillées à l'Annexe 3.
72. Les écoles d'intervention et les écoles de non-intervention ont été comparées en utilisant des méthodes statistiques rigoureuses pour évaluer s'il y avait une différence dans les résultats d'apprentissage des élèves entre les écoles d'intervention et les écoles de comparaison par niveau. Une analyse basée sur le sexe a également été menée, car l'échantillon présente une répartition presque égale entre les garçons et les filles. Parce que l'équipe d'évaluation estime l'intention de traiter (**ITT**) en utilisant des données transversales répétées, l'équation DiD est représentée par l'équation :

$$y_{igt} = \gamma_g + \gamma_t + \mathbf{z}_{igt}\alpha + D_{gt}\beta + \varepsilon_{igt}.$$

Où :

y_{igt} = le résultat d'apprentissage de l'élève.

i = l'élève,

g = l'indice au niveau de l'école (par niveau ou par région),

t = l'indicateur de temps avant et après (1 = post-intervention, 0 = pré-intervention).

73. Les effets fixes au niveau de l'école et dans le temps sont donnés respectivement comme γ_g et γ_t , respectivement. Le vecteur des covariables pertinentes est donné comme \mathbf{z}_{igt} , l'attribution de l'intervention est représentée par D_{gt} , tandis que l'impact estimé du programme (**ITT**) est l'estimation (β). Etant donné qu'il n'y a des données que pour deux points temporels (évaluation de base et à mi-

⁶⁰ StataCorp (2021). Stata : version 17 - Logiciel statistique, College Station, Texas, StataCorp LP.

parcours), l'hypothèse de tendance parallèle selon laquelle la performance des élèves est « parallèle » pour les groupes de comparaison et d'intervention avant l'intervention a été implicite. En calculant les erreurs standards pour les élèves au sein de la même école, celles-ci peuvent être plus similaires entre elles qu'avec les élèves d'autres écoles (corrélation intra-cluster). L'équipe d'évaluation a donc calculé des erreurs standards robustes aux clusters⁶¹ pour capturer avec précision la corrélation potentielle des observations au sein de chaque école et obtenir des estimations robustes de l'effet du traitement.

74. L'**ITT** sera estimé avec le programme « diff » dans Stata. La « diff », en particulier avec l'option « rcs », est utile pour réaliser des analyses DiD dans des études en sections transversales répétées, où il y a des données provenant de plusieurs périodes mais des groupes distincts à chaque période. Il gère la structure des données de manière appropriée et permet des techniques avancées comme le couplage par noyau.
75. **Trois modèles** ont été ajustés pour chaque estimation DiD. Chaque modèle ajoute progressivement des contrôles : le **Modèle 1** est le modèle brut sans contrôles, le **Modèle 2** contrôle les effets fixes de région et de classe, et le **Modèle 3** est le modèle complet avec les effets fixes de région, de classe, et d'autres covariables individuelles. Pour les résultats de la sécurité alimentaire, le **Modèle 2** ne contrôle que les effets fixes régionaux, et seules les variables explicatives au niveau des ménages ont été incluses comme covariables dans le **Modèle 3**.
76. **La sécurité alimentaire a été évaluée par le score de consommation alimentaire (SCA) et le Score de Diversité Alimentaire des Ménages (SDAM).** Ces mesures ont été calculées en utilisant des approches standard et des seuils basés sur des regroupements alimentaires sélectionnés (céréales et tubercules, légumineuses, fruits, légumes, viande et poisson, produits laitiers, sucre et huile). Ces mesures sont estimées au niveau des ménages et indiquent si le ménage est en sécurité alimentaire. De plus, l'équipe d'évaluation a évalué le comportement de consommation des ménages en construisant un indice pour les stratégies d'adaptation et l'échelle de l'insécurité alimentaire et de l'accès des ménages. La sécurité alimentaire a été mesurée au niveau des ménages et l'intervention n'a pas été directement mise en œuvre au niveau des ménages, par conséquent, il est difficile de réaliser une évaluation d'impact classique du programme sur la sécurité alimentaire. Cependant, l'équipe d'évaluation a évalué la relation entre la sécurité alimentaire (au niveau du ménage) et les résultats d'apprentissage des élèves, tant au départ qu'à mi-parcours.
77. **Pour l'évaluation de l'efficacité**, des données financières ont été collectées sur l'allocation des ressources prévue et réelle, les jours d'exploitation et les dépenses financières. Des indicateurs tels que l'efficacité de l'allocation des ressources, les ratios d'utilisation et les ratios de consommation ont été analysés pour évaluer la performance. Une analyse comparative entre les allocations de la première et de la deuxième année a été réalisée pour identifier les tendances et les disparités. L'efficacité de la prestation de services a été analysée en comparant les populations prévues et servies aux niveaux scolaire et au niveau du district. Les corrélations entre la taille des écoles et les écarts de ressources ont été explorées. Des analyses statistiques, notamment l'ANOVA et les tests t appariés, ont été utilisées pour évaluer le rapport coût-efficacité et l'équité entre les groupes concernés. Une analyse de sensibilité a permis d'évaluer les implications des ajustements dans l'allocation des ressources sur les coûts et les opérations. La méthode d'analyse d'enveloppement des données (DEA – Data Envelopment Analysis) a été appliquée afin de mesurer l'efficacité relative entre les districts et les établissements scolaires. Des informations complémentaires sur l'analyse de l'efficacité, y compris les définitions des indicateurs et scores d'efficacité ainsi que la méthodologie de notation, sont fournies en annexe 3.

Analyse qualitative

78. Les discussions de groupe et les interviews semi-structurés (y compris les entretiens avec des informateurs clés) ont été enregistrés en audio et transcrits. Les données ont été analysées en utilisant une approche inductive et un codage thématique ouvert. Les transcriptions ont été lues et codées par des assistants de recherche qualitative, en utilisant des thèmes et sous-thèmes communs selon la matrice d'évaluation. Un chercheur en recherche qualitative a ratifié les codes et les thèmes/sous-thèmes. L'analyse a été menée de manière itérative en utilisant une approche en trois volets : «

⁶¹ Bertrand, M., Duflo, E. and Mullainathan, S. (2004). How much should we trust difference-in-differences estimates? Quarterly Journal of Economics 119: 249–275. <https://doi.org/10.1162/003355304772839588>.

remarquer, collecter et réfléchir ». ⁶² Des thèmes émergents ont également été identifiés lors du codage et de l'étiquetage des données qualitatives. L'analyse des résultats a été guidée par la matrice d'évaluation.

Analyse de l'égalité et de l'équité liées au sexe

79. L'évaluation a intégré de manière systématique une analyse des différents groupes de population, en tenant compte des dimensions liées au sexe et à l'équité sociale. Elle s'est principalement attachée à examiner dans quelle mesure les considérations d'équité et de genre ont été intégrées dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du projet McGovern-Dole. L'évaluation a également permis d'évaluer la pertinence de l'intervention face aux dynamiques sociales et sexospécifiques complexes en Côte d'Ivoire. Par ailleurs, elle a sollicité les contributions de diverses parties prenantes afin d'identifier les lacunes et d'explorer les approches transformatrices susceptibles d'améliorer l'efficacité et la durabilité du programme sur le long terme, notamment en s'attaquant aux normes sociales comme causes profondes des inégalités. Afin d'évaluer les effets du programme sur les filles, les garçons, les femmes et les hommes, toutes les données ont été désagrégées par sexe, et d'autres facteurs ont également été pris en compte, tels que l'âge, l'origine ethnique, le handicap, le statut socio-économique, etc., afin d'enrichir l'analyse globale. Des discussions de groupe ont été organisées séparément pour et par les femmes, les hommes, les filles et les garçons, dans le but de renforcer l'engagement et la participation des femmes et des filles. Des discussions de groupe par tranche d'âge ont également été menées auprès d'enfants scolarisés. L'évaluation visait à mieux 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 s'est appuyée à la fois sur des données secondaires disponibles (Institut de statistique de l'UNESCO (UIS), Indicateurs du développement dans le monde (WDI), etc.) et sur des données primaires (Discussions de groupe, entretiens avec des informateurs clés et observations directes). Les discussions de groupe et les entretiens avec des informateurs clés comprenaient des questions portant sur les perceptions liées au genre dans le cadre de l'intervention, ainsi que sur la compréhension des dynamiques relationnelles entre les hommes et les femmes. En particulier, les entretiens avec des informateurs clés ont permis d'évaluer la capacité des personnes interrogées à intégrer les besoins et spécificités des différents groupes — filles, garçons, femmes et hommes — dans les interventions.
80. L'analyse a permis :
- d'identifier des problèmes liés au sexe et à l'équité qui ont émergé et qui ont été négligés dans la conception et la mise en œuvre du programme.
 - de détecter quelles données permettaient de suivre les impacts liés au sexe du programme.
 - d'évaluer si le programme n'avait pas de potentiel impact négatif involontaire lié au sexe.
 - d'identifier des opportunités pour renforcer les futurs programmes d'alimentation scolaire en favorisant une participation équitable et l'autonomisation à travers une approche transformatrice

Les résultats de l'analyse ont été intégrés dans les conclusions et les leçons tirées de cette évaluation.

Limitations

81. Une limitation concernant le groupe de comparaison a été noté lors de l'évaluation de référence. Les écoles de comparaison ont été sélectionnées en utilisant des listes d'écoles datant de sept ans, avant le déploiement de la première phase du programme. À cette époque, les écoles de comparaison ont été sélectionnées pour être très similaires au groupe d'intervention des écoles de la phase 1 du programme MGD en termes de caractéristiques socio-économiques et géographiques. Cependant, depuis cette époque, les écoles d'intervention ont reçu une variété d'interventions en matière de cantine, de nutrition, de santé, ainsi que d'alphabétisation, et peuvent désormais différer de manière considérable

⁶² Seidel J.V. Qualitative Data Analysis 1998 <http://eer.engin.umich.edu/wpcontent/uploads/sites/443/2019/08/Seidel-Qualitative-Data-Analysis.pdf>

du groupe de comparaison. La stratégie d'atténuation employée pour tester si les écoles de comparaison représentaient toujours un groupe de comparaison valide pour l'évaluation de référence de la deuxième phase du programme, a conclu que le groupe de comparaison ressemblait largement au groupe d'intervention, en particulier en termes de résultats WASH.

82. Étant donné que les outils ASER ont été administrés au départ, et que les écoles ont été informées avant la collecte des données de mi-parcours, il est possible que les enfants aient été spécialement préparés par les enseignants pour le test.
83. L'analyse financière présentait certaines limitations, notamment : des données de coûts incomplètes : en raison de lacunes dans les dossiers financiers, les estimations de l'efficacité des coûts reposaient sur des quantités de ressources normalisées plutôt que sur des dépenses précises ; des variations régionales : les disparités géographiques en matière de logistique et de tarification des aliments n'ont pas été pleinement prises en compte en raison d'un manque de données de coûts spécifiques à chaque région ; Comparaisons d'une année à l'autre : les changements dans la conception et la mise en œuvre du programme entre la 1^{ère} et la 2^e année ont posé des défis pour la comparabilité directe des résultats. D'autres limitations et leurs stratégies d'atténuation sont présentées dans le tableau 7.

Considérations éthiques

84. Les évaluations doivent être conformes aux Directives éthiques du Groupe des Nations Unies pour l'évaluation (UNEG) de 2020. Par conséquent, l'OAG est responsable de la sauvegarde et de l'assurance de l'éthique à toutes les étapes du cycle d'évaluation. Cela inclut, mais sans s'y limiter, l'obtention du consentement éclairé, la protection de la vie privée, de la confidentialité et de 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 nuisent pas aux participants ou à leurs communautés.
85. L'évaluation a respecté la directive de l'UNEG sur les normes éthiques et a été guidée par les bonnes pratiques standard et la coopération interinstitutionnelle professionnelle. Les considérations éthiques étaient un aspect très important de la formation du personnel de terrain. D'après les discussions avec les parties prenantes du PAM, l'approbation éthique n'était pas requise pour cette évaluation. L'approbation et la permission gouvernementales pertinentes pour l'évaluation ont été obtenues avec le soutien du PAM. L'équipe d'évaluation a respecté les lois applicables en matière de protection de l'enfance lors de la conduite des entretiens/discussions avec les enfants et obtenu le consentement des parents/tuteurs. L'équipe d'évaluation a demandé et obtenu une autorisation préalable pour prendre et utiliser des images fixes ou animées pour le rapport de recherche et les présentations. Elle a assuré l'anonymat et la confidentialité des participants et veillé à ce que les données visuelles soient protégées et utilisées uniquement aux fins convenues, et que les noms des individus soient supprimés des données et remplacés par des codes dans les notes d'évaluation. De plus, les données ne sont accessibles qu'aux membres de l'équipe et ne seront pas partagées avec des tiers. Le consentement éclairé a été obtenu de tous les répondants avant la conduite des entretiens. Les formulaires de consentement éclairé sont affichés en Annexe 5.

Considérations liées à la protection de l'enfance et considérations éthiques pratiques pour les adolescents et les enfants

86. Conformément aux directives de l'UNICEF sur la recherche éthique impliquant des enfants (ERIC), l'équipe d'évaluation a pris en compte, avant le travail de terrain, toutes les questions pouvant affecter les enfants et les adolescents participants à nos discussions de groupe de discussion afin de garantir que tout notre travail en Côte d'Ivoire soit éthique et prenne en considération l'exigence de « ne pas nuire » aux enfants et aux adolescents. L'équipe d'évaluation a veillé à ce que tous les assistants de recherche et les collecteurs de données soient formés pour comprendre et appliquer les directives ERIC.
87. L'équipe d'évaluation a reconnu l'importance de la voix des enfants et des jeunes et elle s'est donc engagée à collecter des données de manière sûre et non menaçante. Elle a souligné l'importance des trois piliers du Respect, du Bénéfice et de la Justice dans le traitement des enfants et de leurs données. L'équipe d'évaluation a veillé à ce que les parents des mineurs soient bien informés de l'activité impliquant leurs enfants. Elle a obtenu le consentement éclairé des parents ainsi que des enfants / adolescents. L'équipe d'évaluation a recherché un soutien local et spécialisé pour mieux comprendre les risques potentiels auxquels les enfants pourraient être exposés lors de la sélection intentionnelle

d'enfants et d'adolescents.

88. L'équipe d'évaluation n'a effectué aucune transaction financière pouvant nuire aux enfants ou aux adolescents au cours de cette recherche. Elle a fourni une formation complète et un soutien au renforcement des capacités pour tous les collecteurs de données, y compris les assistants de recherche et les gestionnaires de données, sur les compétences d'entretien, l'éthique et la protection et la sécurité des enfants pendant la recherche. De plus, l'équipe d'évaluation a intégré un module sur la protection, y compris la prévention de l'exploitation sexuelle, dans la formation des consultants et des assistants de recherche.

Risques et hypothèses

89. Le tableau 7 résume certains risques et mesures d'atténuation. En abordant ces risques identifiés avec des mesures d'atténuation appropriées, l'évaluation à mi-parcours a renforcé la fiabilité et la validité des résultats.

Tableau 7 : Risques et mesures d'atténuation

N°	Limitations et Risques	Mesures d'atténuation
1	Des guides d'entretien étendus pour les entretiens avec des informateurs clés et les discussions de groupe peuvent provoquer de la lassitude et une éventuelle diminution de la concentration, ce qui pourrait nuire à la pertinence des réponses.	<ul style="list-style-type: none"> - Les assistants de recherche ont été formés pour hiérarchiser et optimiser les guides d'entretien, en mettant l'accent sur les questions les plus cruciales liées aux objectifs d'évaluation pour chaque partie prenante spécifique. - Les questions ont été classées en différents groupes afin d'éviter de submerger les participants, garantissant ainsi des réponses précises et pertinentes.
2	Collecte de données en temps réel entravée par la mauvaise qualité du réseau mobile.	<ul style="list-style-type: none"> - Téléchargements de données quotidiennement et non en temps réel - Vérifier que les superviseurs étaient informés du volume de données recueillies tous les jours. - Proposer diverses modalités/options d'entretien aux parties prenantes pour qu'elles puissent sélectionner celle qui leur convient le mieux. - Dans certaines situations, l'équipe d'évaluation a transmis à l'avance les questions d'entretien ou les sujets de discussion aux parties prenantes concernées par les entretiens avec des informateurs clés, afin d'optimiser la gestion du temps.
3	Le défi lié à des données de référence inexacts ou absentes, comme noté dans les termes de référence.	<ul style="list-style-type: none"> - Dans ce cas, des discussions additionnelles ont été organisées avec d'autres représentants du ministère pour remédier aux insuffisances, y compris des entretiens complémentaires si besoin. - Pour une meilleure gestion du temps et une préparation adéquate pour les entretiens, il est conseillé de communiquer les sujets d'entretiens ou les domaines de discussion aux parties prenantes concernées lors des entrevues avec des informateurs clés avant le moment prévu pour l'entretien.
4	Le défi des données inexacts ou manquantes lors de l'évaluation de référence noté dans les	<ul style="list-style-type: none"> - L'équipe d'évaluation a passé en revue les outils actuels de collecte de données afin de repérer les insuffisances et d'améliorer la transparence et l'exactitude dans l'enregistrement des indicateurs McGovern-Dole requis.

	TdR.	<ul style="list-style-type: none"> - Les outils de collecte de données ont été associés aux indicateurs de performance et aux indicateurs du cadre des résultats dans le but de pallier les déficits lorsque cela était réalisable.
5	Le manque de données sur les besoins des bénéficiaires lors de l'évaluation de référence a posé un défi pour adapter précisément les interventions du programme.	<ul style="list-style-type: none"> - Afin d'obtenir des points de vue détaillés sur les besoins, les difficultés et le contentement des bénéficiaires (filles et garçons d'école ; hommes et femmes de la communauté) vis-à-vis des actions du programme, des enquêtes de perception ont été réalisés via des discussions de groupe.
6	Le manque d'une interrogation des enseignants dans le groupe de comparaison lors de l'évaluation de référence a constitué un obstacle pour mesurer l'évolution, au fil du temps, des perceptions et des vécus des enseignants participant au programme.	<ul style="list-style-type: none"> - L'approche visait à exposer des résultats descriptifs pour le groupe de contrôle tirés de l'enquête intermédiaire, dans le but d'offrir une vue d'ensemble de la situation actuelle sans effectuer de comparaisons dans le temps. - Toutefois, une évaluation comparative entre les professeurs du groupe d'intervention et ceux du groupe témoin a pu être réalisée à mi-parcours. - Plus tard, l'enquête finale destinée aux professeurs examinera les évolutions sur une période prolongée, autorisant des comparaisons uniquement avec les informations temporaires.
7	Effectuer une évaluation de la lecture sur un sous-échantillon d'écoles constitue un défi pour quantifier avec exactitude les compétences en lecture tout au long du programme.	<ul style="list-style-type: none"> - Pour y remédier, un suivi longitudinal a été effectué, surveillant en continu les compétences en lecture de l'échantillon initial d'écoles au fil du temps afin d'observer les tendances et les progrès. - De plus, les études transversales répétées sur les résultats d'apprentissage des élèves sont utilisées pour confirmer et contextualiser les résultats de l'étude longitudinale plus ciblée au niveau de l'école.

Assurance qualité

90. Le PAM a développé un Système d'Assurance Qualité des Evaluations Décentralisées (DEQAS) basé sur les normes et standards de l'UNEG et les bonnes pratiques de la communauté internationale d'évaluation (Le réseau d'apprentissage actif pour la redevabilité et la performance dans l'action humanitaire (ALNAP) et le Comité d'aide au développement (CAD)). Il établit des cartes de processus avec des étapes intégrées pour l'assurance qualité et des modèles pour les produits d'évaluation. Il inclut également des listes de contrôle pour les retours sur la qualité de chacun des produits d'évaluation. Le DEQS sera appliqué systématiquement lors de cette évaluation et des documents pertinents ont été fournis à l'équipe d'évaluation. L'OAG a suivi les exigences de la Liste de Contrôle de Qualité DEQS pour l'Évaluation afin de s'assurer que l'évaluation respecte la norme UNEG.
91. L'équipe d'évaluation a veillé à ce que le programme respecte les principes **d'indépendance** et **d'impartialité** en ce qui concerne le programme examiné, et qu'aucun des membres de l'équipe n'ait été ou ne sera impliqué dans sa mise en œuvre ou dans toute autre phase. De plus, nous avons assuré la validité, la fiabilité et l'utilisabilité des résultats de l'évaluation en suivant les principes suivants pendant l'évaluation :
- Consultations régulières avec le PAM et les parties prenantes gouvernementales, y compris en ce qui concerne la disponibilité et l'exhaustivité des données, le cadre des résultats, la méthodologie et les procédures d'échantillonnage, comme indiqué dans le cahier des charges (TdR) ;
 - Mener l'étude avec des normes professionnelles et rigoureuses élevées, avec des esprits ouverts et curieux, et des rapports bien rédigés.

- ▶ Les opinions de toutes les parties prenantes (communautés, Comités de Gestion Scolaire, groupes de femmes agricultrices, etc.) ont été recherchées et prises en compte par des méthodes qualitatives.
 - ▶ Une combinaison équilibrée d'une approche basée sur les données et d'une approche axée sur la recherche.
92. L'équipe d'évaluation a effectué une **triangulation des données** en utilisant une variété de sources de données pour corroborer les résultats. Toute faiblesse dans un type de données a été compensée par les forces d'autres données, augmentant ainsi la validité et la fiabilité des résultats. Les données quantitatives et qualitatives primaires ont été triangulées avec des données quantitatives secondaires.
93. **La triangulation des méthodes** a également été effectuée en utilisant plusieurs méthodes pour étudier la situation. Différentes méthodes ont mieux fonctionné pour certaines des questions d'évaluation que d'autres. Par exemple, dans l'évaluation de la qualité de l'apprentissage, les outils ASER ont fourni un avantage comparatif ; les outils d'enquête scolaire avec les enseignants, les directeurs d'école et les gestionnaires de cantine ont fourni un avantage pour évaluer l'environnement d'apprentissage et le développement de l'enfant ; et les discussions de groupe ont été mieux utilisées pour évaluer les perceptions de la communauté sur le programme tandis que les entretiens avec des informateurs clés ont fourni plus d'informations sur la conception et les problèmes programmatiques.
94. Les mécanismes d'assurance qualité utilisés incluent une coordination et une communication efficaces pendant le travail de terrain ; des appels hebdomadaires réguliers avec le PAM pour discuter de l'état de l'évaluation. Formation de l'équipe de terrain et pré-test des outils par un petit échantillon de répondants potentiels ainsi que la traduction et la rétro-traduction des outils ; enregistrement audio des entretiens qualitatifs ; et rédaction de rapports conforme aux exigences des TdR, à la liste de contrôle DEQAS et aux directives du Groupe des Nations Unies pour l'évaluation (UNEG).

2. Résultats de l'évaluation

2.1 Pertinence

Dans quelle mesure le Programme d'Alimentaire Scolaire financé par McGovern Dole était-il aligné avec les besoins des bénéficiaires et les priorités, stratégies et politiques nationales ?

QR1. Dans quelle mesure la conception des interventions était-elle conforme aux besoins et priorités du gouvernement et de la population cible, y compris les groupes vulnérables - femmes, filles, garçons et hommes ? Dans quelle mesure la conception et les objectifs du programme ont-ils pris en compte : a) le genre, b) le contexte social, économique, culturel, politique et environnemental ; et c) l'équité pour les bénéficiaires ?

QR2. L'intervention était-elle alignée avec les politiques et priorités du PAM, des partenaires et des agences des Nations Unies ?

QR3. L'intervention était-elle alignée avec les politiques et priorités du programme McGovern-Dole Food for Education du USDA ?

QR4. Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle pu s'adapter tout au long du programme aux nouveaux besoins ou aux circonstances changeantes ?

QR5. Quelles étaient les synergies entre l'intervention et les autres interventions du PAM ; et entre l'intervention et les autres interventions financées par le gouvernement américain en Côte d'Ivoire ?

Les questions d'évaluation utilisées pour évaluer la pertinence du programme sont répétées ci-dessous :

Les questions liées à la pertinence ont été répondues en triangulant les résultats de l'examen approfondi des documents (qui inclut des sources convaincantes et rigoureuses en dehors de la présente étude) et les entretiens qualitatifs (Entretiens avec des informateurs clés et discussions de groupe).

QR1. Dans quelle mesure la conception des interventions était-elle conforme aux besoins et aux priorités du gouvernement et de la population cible, y compris les groupes de population- femmes, filles, garçons et hommes ?

- i. Dans quelle mesure la conception et les objectifs du programme ont-ils pris en compte : a) le sexe , b) le contexte social, économique, culturel, politique et environnemental ; et c) l'équité pour les bénéficiaires ?

Cohérence de la conception des interventions du programme avec les besoins et les priorités du gouvernement

95. **La conception des interventions de la Phase 2 de McGovern-Dole s'aligne sur les priorités du gouvernement de la Côte d'Ivoire telles que décrites dans le Plan National de Développement (PND 2021-2025)⁶³, la Stratégie Nationale de Scolarisation Alimentaire (2023-2027) et le Plan National Multisectoriel de Nutrition (PNMN 2016-2020)⁶⁴ qui fournissent les lignes directrices sur les politiques nationales en matière de restauration scolaire comme levier pour soutenir les efforts vers l'universalisation de l'éducation primaire. Selon le Plan National de Développement (PND 2021-2025)⁶⁵, l'objectif est d'assurer une scolarisation de qualité universelle, en particulier pour les filles et dans les zones reculées du pays. Pour atteindre cet objectif, le Gouvernement a entrepris d'importantes réformes dans le secteur, y compris la politique de cantine scolaire. À cet égard, pour le renforcement du programme de pérennisation des cantines scolaires, la stratégie adoptée par le Gouvernement a**

⁶³ Plan National de Développement (PND) 2021-2025

⁶⁴ Plan National Multisectoriel de Nutrition (PNMN) 2016-2020

⁶⁵ PND, p.123.

consisté à aider les communautés villageoises à s'approprier progressivement le fonctionnement de leurs cantines, tant dans leur approvisionnement que dans leur gestion, en faisant du programme un vecteur de développement local. Ainsi, en 2020, le Gouvernement, avec le soutien du PAM, a distribué 1 401,5 tonnes de nourriture dans 613 cantines et 1 500 tonnes de nourriture sèche dans 12 régions pour 15 000 filles à l'école et 119 527 autres élèves en 2019. Les denrées alimentaires fournies comprenaient des céréales/grains, du poisson (sardines), de l'huile et du sel, enrichis en micronutriments essentiels tels que le fer, le calcium, la vitamine A et la vitamine C.⁶⁶ Cependant, cette quantité reste insuffisante dans la mesure où toutes les écoles ne sont pas encore couvertes et les cantines existantes ne reçoivent en moyenne que 18 jours de ration tout au long de l'année. C'est pourquoi, dans le cadre de l'appui au programme intégré pour la pérennisation des cantines scolaires en Côte d'Ivoire, le PAM a obtenu le financement de l'USDA pour soutenir le programme de cantines scolaires lors de la deuxième phase du projet McGovern-Dole.⁶⁷ Selon un partenaire de mise en œuvre :

« La politique du gouvernement concernant l'alimentation scolaire est de garantir un repas à tous les enfants chaque midi. Pour cette raison, l'État déploie actuellement des efforts pour assurer une couverture totale, au moins dans les écoles publiques, de toutes les cantines scolaires. Nous sommes encore bien loin d'atteindre nos objectifs, étant donné qu'actuellement le taux de couverture au niveau national est de 36%. Vous pouvez donc constater qu'il nous reste presque un écart d'environ 64%. Par conséquent, il est évident que l'atteinte des objectifs prendra certainement du temps, à moins que l'État ne dynamise vraiment les cantines scolaires de manière extraordinaire en 1 ou 2 ans. » **Partenaire d'AVSI**

96. **Conformément au PND (2021-2025) qui prévoit de renforcer les compétences des élèves en lecture et en mathématiques d'ici la fin du cycle primaire, la phase 2 du programme McGovern-Dole vise à améliorer les compétences en lecture des élèves.** Le PND⁶⁸ a noté que le niveau de compétence des élèves à la fin du cycle primaire, déjà faible en 2014 en mathématiques et en lecture, s'est encore détérioré en 2019. En effet, les évaluations réalisées dans le cadre du PASEC 2019 ont indiqué qu'au début de la scolarité, 55 % des élèves des pays évalués n'atteignaient pas le seuil "suffisant" de l'échelle de compétence linguistique.⁶⁹ L'AVSI est le partenaire de mise en œuvre pour le volet alphabétisation de la phase 2 du programme McGovern-Dole et en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale, des outils pour améliorer les compétences en lecture ont été conçus et des enseignants formés à l'utilisation de ces nouveaux outils. Le projet vise à améliorer les compétences en lecture de 136 000 élèves dans cette deuxième phase.
97. **Le volet santé et nutrition du programme McGovern-Dole,** qui consiste à offrir deux séances de déparasitage aux élèves des écoles ciblées et à renforcer les capacités des gestionnaires de cantine et des communautés éducatives pour une utilisation accrue des bonnes pratiques de gestion sanitaire et de stockage des aliments, est en accord avec les priorités du Gouvernement dans le domaine de la santé. En effet, selon le PND, le gouvernement ivoirien vise à disposer d'un système de santé efficace, intégré, responsable et efficient, garantissant à toutes les populations, et plus particulièrement aux plus touchées, un état de santé optimal pour soutenir la croissance et le développement durable du pays. À ce titre, les interventions réalisées dans le cadre du programme sont en adéquation avec les objectifs recherchés par le Gouvernement, à travers le document de stratégie nationale pour la promotion de l'hygiène et le Plan National Multisectoriel de Nutrition (PNMN 2016-2020) respectivement. En matière de nutrition, le Gouvernement s'est fixé l'ambition de garantir à l'ensemble de la population un statut

⁶⁶ Republic of Cote d'Ivoire. School meal/feeding programs https://gcnf.org/wp-content/uploads/2022/09/Cote_dIvoire_2021_final.pdf

⁶⁷ PND

⁶⁸ PND 2021-2025

⁶⁹ Rapport PASEC 2019. Quality Educational Systems in Sub-Saharan Africa Francophone. Performance and Environment of Teaching and Learning in Primary School.

nutritionnel optimal afin d'améliorer leur bien-être. Compte tenu de la situation de malnutrition et de ses effets sur les enfants d'âge scolaire, l'État a fait de la lutte contre la malnutrition une priorité nationale, afin de leur donner la possibilité de poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions de santé. Selon la cinquième édition de l'Enquête par Indicateurs Multiples (MICS), 37,2 % des enfants âgés de 36 à 59 mois (600 000) ne se sont pas développés de manière adéquate dans au moins trois des quatre domaines suivants : lecture/arithmétique, physique, socio-émotionnel et apprentissage (MICS-5).⁷⁰

98. Dans le but d'améliorer la santé et la nutrition des élèves et à réduire les absences liées à la santé, en soutenant les politiques et programmes nationaux de santé et de nutrition, la mobilisation communautaire et la sensibilisation, ainsi qu'en améliorant les pratiques d'assainissement et l'accès à l'eau potable, le programme est en ligne avec les objectifs du PNMN, à savoir i) réduire la prévalence de la malnutrition aiguë globale de 7,5 % à 5 % ; ii) amener 40 % de la population à adopter des Actions Essentielles en Nutrition ; et iii) augmenter la couverture des cantines scolaires à 100 % dans les zones à forte prévalence de malnutrition et d'insécurité alimentaire. Par conséquent, les interventions du « programme intégré pour la pérennisation des cantines scolaires en Côte d'Ivoire » contribuent à la réalisation des résultats stratégiques 1 (les bonnes pratiques nutritionnelles et les mesures préventives sont promues), 3 (la disponibilité et l'accès à des aliments nutritifs et diversifiés pour la consommation sont augmentés), 4 (la sécurité alimentaire est renforcée) et 5 (la résilience des ménages face aux crises alimentaires et nutritionnelles est renforcée) du PNMN.
99. Le Projet de Plan Stratégique Pays pour la Côte d'Ivoire (2019-2023)⁷¹ a indiqué que le Gouvernement, avec le soutien du PAM, a élaboré sa Politique Nationale de Scolarisation Alimentaire (2018-2025). En donnant également la priorité aux zones de forte insécurité alimentaire, la phase 2 de McGovern-Dole est en accord avec l'approche adoptée dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie nationale de cantine scolaire. Ainsi, conformément à la stratégie nationale, Poro, Bagoué, Tchologo, Bounkani, Gontougo, Bafing et Cavally ont été sélectionnés comme zones prioritaires pour les interventions de cantines scolaires. Le PAM soutient également la mise en œuvre de la Stratégie Nationale de Protection Sociale (2015-2020) à travers le programme McGovern-Dole 2, y compris le soutien aux groupes de petits exploitants agricoles.
100. Cette cohérence avec les politiques publiques et les priorités nationales se reflète également dans l'implication des structures gouvernementales (DCS, DREN, IEP) dans la phase de planification et de mise en œuvre des interventions pour garantir que la mise en œuvre répond également aux attentes du pays. Par exemple, en ce qui concerne l'identification des localités, les entretiens avec les responsables du PAM ainsi que ceux avec la DREN indiquent que la liste des écoles avait été définie dans les zones cibles avec le soutien des responsables locaux.

Cohérence des interventions du programme avec les besoins de la population cible, y compris les groupes de population- femmes, filles, garçons et hommes.

101. **La conception du programme s'est appuyée sur une analyse de situation mettant en évidence les besoins de la population, y compris ceux des différents groupes, notamment les femmes.** L'analyse a souligné que le contexte général du pays était marqué par la pauvreté, principalement rurale, avec des inégalités d'accès aux services essentiels. Le taux de pauvreté est passé de 46,3 % en 2015 (ENV2015) à 39,5 % en 2018 (Banque mondiale). La pauvreté touche plus de femmes (47,4 %) que d'hommes (45,4 %),⁷² en partie en raison de la nature précaire et informelle du travail et des activités productives des femmes. La Côte d'Ivoire est confrontée à une insécurité alimentaire généralisée, à la malnutrition et à des formes de discrimination fondée sur le sexe, qui ont un impact particulièrement sévère sur les petits exploitants agricoles, confrontés à un accès limité à la terre et à des variations météorologiques extrêmes fréquentes.⁷³ La sécurité alimentaire demeure un enjeu majeur, avec 12,8 % de la population en situation d'insécurité alimentaire. Dans le nord du pays, où le programme est mis en œuvre, la disponibilité alimentaire est perturbée par des modifications des régimes climatiques,

⁷⁰ Enquête à indicateurs multiples 2016- Côte d'Ivoire

⁷¹ Projet du plan stratégique national pour la Côte d'Ivoire. (2019–2023) https://executiveboard.wfp.org/document_download/WFP-0000100984

⁷² PNUD. Projet de document du programme pays pour la Côte d'Ivoire (2021-2025)

⁷³ PAM, Projet du Plan Stratégique National– Côte d'Ivoire (2019-2023).

entravant l'accès à la nourriture pour les populations locales. Les indicateurs nutritionnels (retard de croissance, émaciation, insuffisance pondérale) restent préoccupants, malgré des améliorations observées. En dépit de l'instauration de la gratuité et du caractère obligatoire de la scolarité jusqu'à l'âge de 16 ans, de nombreux enfants ne sont pas scolarisés, en particulier dans les zones rurales. Au regard de ce contexte, et conformément à l'Examen stratégique Faim Zéro de 2018,⁷⁴, ces défis reflètent les besoins différenciés des femmes, des filles, des garçons et des hommes, notamment en ce qui concerne leurs difficultés respectives d'accès à l'alimentation.

102. **Compte tenu de cette situation, le programme a mis en place des interventions pour faciliter l'accès à l'éducation pour les enfants, y compris les filles ; améliorer la santé des enfants, y compris leur état nutritionnel ; et renforcer l'accès des femmes aux moyens de production, y compris la terre, ainsi que l'autonomisation des femmes.** En ce qui concerne les besoins nutritionnels, le choix des zones d'intervention a été fait sur la base des indicateurs de sécurité alimentaire et de nutrition – le projet a ciblé les zones les plus touchées du pays avec des taux élevés d'insécurité alimentaire et de malnutrition. Le taux d'insécurité alimentaire pour les sept régions cibles du projet en 2018 était de 10,9 %, à peu près égal au taux national d'insécurité alimentaire qui était de 11 %. Pour assurer la cohérence avec les besoins en santé et nutrition des populations cibles, le programme visait à encourager la consommation d'aliments locaux riches en protéines et en micronutriments dans les cantines scolaires ; à engager les groupes agricoles dans la production d'aliments riches en micronutriments ; à informer, sensibiliser et former les acteurs sur le terrain (conseillers, gestionnaires, cantines), les communautés sur la santé environnementale et les dommages causés par le VIH/SIDA. Les parties prenantes lors des entretiens ont convenu à l'unanimité que les interventions de la phase 2 de McGovern-Dole étaient bien alignées avec les besoins des populations cibles, comme l'illustre la citation ci-dessous :

« Le programme McGovern Dole reste cohérent dans son cadre et ne dévie pas de ses principes. Sa constance se manifeste à travers l'alimentation scolaire, la pédagogie et le soutien aux populations vulnérables, en particulier dans les zones rurales défavorisées. L'objectif est de s'assurer que les élèves bénéficiant du projet puissent être des acteurs essentiels du progrès de la Côte d'Ivoire à l'avenir. Ces interventions aident vraiment les enfants à rester à l'école, mais améliorent également leurs résultats académiques. Parfois, ceux qui ne vont pas à l'école se trouvent dans des villages où il y a un manque d'écoles ; où les moyens ne permettent pas aux enfants d'y assister. Ce programme aide à résoudre ce genre de difficulté et il donne une chance à de nombreux enfants vulnérables. »

Partie prenante du gouvernement

103. **Concernant l'accès, la fréquentation et la rétention scolaire,** l'évaluation de la situation a révélé que les zones visées présentaient de faibles indices d'inscription et parfois des inégalités entre les élèves féminins et masculins. En outre, les données disponibles montrent que les enfants ont des difficultés en lecture, ce qui est également un facteur déterminant pour la poursuite de la scolarité. Comme l'indiquent les Directeurs régionaux de l'Éducation nationale (DREN) ainsi que certains directeurs d'établissement ou enseignants, le programme suggérait, entre autres, de concevoir des outils visant à optimiser la lecture ; de fournir des ressources supplémentaires en lecture ; Améliorer les supports de lecture existants du gouvernement ; participer à l'amélioration de l'enseignement de la lecture dans les classes CP1 et CP2 via quatre actions de développement professionnel ; renforcer les compétences du gouvernement et de la communauté pour optimiser l'éducation à la lecture, en plus de la mise en place d'interventions, de cercles et symposiums dédiés à la promotion de la lecture. Les besoins des enseignants en matière de matériel pédagogique et de renforcement des capacités ont été satisfaits en leur fournissant de l'aide et des ressources pour améliorer leurs cours de lecture, en mettant l'accent

⁷⁴ Examen stratégique national « Faim Zéro » 2018
<https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000111575/download/?ga=2.140550514.1743053818.1735637446-358947067.1668759393>

sur le matériel pédagogique et la formation. Des sessions de formation ont également été organisées afin de faciliter l'appropriation et l'utilisation de ces outils pédagogiques. **Ainsi, le programme est en adéquation avec les besoins des élèves, des parents et du personnel éducatif, en visant l'amélioration des résultats d'apprentissage et le renforcement des capacités locales.**

104. En ce qui concerne les besoins des femmes, le programme a élaboré des stratégies pour faciliter l'accès des femmes à la terre et aux moyens de production dans le but de renforcer leur autonomisation. **La construction des latrines a pris en compte les besoins spécifiques des filles, notamment la nécessité de latrines distinctes dans les établissements scolaires.** Dans le but de rester en phase avec les exigences des femmes et des petits producteurs à l'échelle mondiale, le programme a suggéré d'apporter une contribution au développement local via la mise en œuvre d'activités génératrices de revenus et la création de marchés locaux.
105. **Les preuves documentaires et les entretiens ont révélé un manque d'attention, voire une négligence totale, pour les enfants en situation de handicap.** Les méthodes et les appuis ne révèlent aucune tactique élaborée pour répondre spécifiquement à leurs exigences. Par exemple, la construction de rampes pour faciliter l'accès des enfants en situation de handicap, ainsi que le développement d'outils spécifiques adaptés à leurs besoins, ne sont pas clairement mentionnés dans la documentation du programme. C'est pour cette raison qu'un parent a déclaré : *« les enfants en situation de handicap ne sont pas considérés dans tout ce que nous entreprenons ».*

Prise en compte des réalités et des besoins des filles, des garçons, des femmes et des hommes dans la conception du programme et dans ses objectifs.

106. **La phase 2 du projet McGovern-Dole a été conçue en intégrant les expériences vécues et les défis spécifiques auxquels sont confrontés les différents membres de la communauté, en particulier les filles et les femmes.** Cette prise en compte s'est traduite à plusieurs niveaux : évaluation des besoins, définition des objectifs et des activités, sélection des stratégies d'intervention et des approches pédagogiques, élaboration d'outils de lecture adaptés, construction ou réhabilitation de latrines séparées pour garantir l'intimité des filles et des garçons, et renforcement de l'engagement communautaire dans la gestion des cantines scolaires. Parmi les exemples concrets, les objectifs du programme d'alimentation scolaire visaient expressément à améliorer les résultats éducatifs, notamment pour les filles. De plus, **le PAM s'est engagé à soutenir de manière ciblée les groupements de femmes agricultrices.** Ce positionnement traduit une volonté claire de promouvoir l'autonomisation des femmes et des filles, en réponse aux inégalités persistantes entre les sexes : disparités d'accès à l'éducation, difficultés des femmes à accéder aux moyens de production (crédit, foncier), et faible pouvoir économique des groupements féminins, malgré leur rôle essentiel dans le cycle de production agricole.
107. Pour aborder les causes profondes de l'accès, de la rétention et du maintien des filles à l'école⁷⁵, l'analyse initiale des besoins a mis en évidence les questions de genre qui affectent les jeunes filles, à savoir les pressions sociales pour se marier, les travaux ménagers, la violence basée sur le genre et la violence de genre à l'école. Certaines des stratégies utilisées, comme le choix des groupes de femmes, contribuent à renforcer la capacité des femmes à leur autonomie. Basé sur le contexte social marqué par les inégalités de genre, le programme a construit une stratégie autour de groupes de femmes agricultrices afin qu'elles se mobilisent autour des cantines scolaires pour soutenir la scolarisation des enfants, y compris des filles. Bien que les femmes n'aient pas été directement rémunérées par le biais du programme McGovern-Dole, les groupes de production féminins ont reçu des intrants tels que des semences et des engrais, une formation agricole et un soutien à l'extension. Pour augmenter l'engagement des organisations et des groupes locaux, l'une des stratégies pour renforcer la localisation a été de renforcer la capacité des groupes de productrices liés au programme de cantine scolaire. Le DCS s'est engagé à acheter au moins 30 % de la production des groupes pour approvisionner d'autres écoles. Selon un responsable du PAM :

⁷⁵ WFP, Côte d'Ivoire McGovern-Dole proposition, p. 8.

*« Je crois que cela donne aux femmes l'occasion d'améliorer leur production et leurs bénéfices, puisque l'un des buts va au-delà de fournir des repas à la cantine. Il s'agit également d'accroître leurs revenus pour garantir leur indépendance financière. Des femmes nous rapportent que le projet leur a permis de découvrir des méthodes de culture qu'elles ne maîtrisaient pas auparavant et qu'elles les mettent également en pratique dans leur propre exploitation agricole. Ils commencent même à appliquer ces techniques chez eux. Le projet leur permet donc de répondre à leurs besoins tout en vendant les produits de leur culture. Elles contribuent même à l'envoi des enfants à l'école. » **Partie prenante du PAM, Bondoukou***

108. **Dans le cadre de la formation des comités de gestion scolaire, un module sur le genre a été fourni aux membres en tant que question transversale affectant la scolarisation des enfants.** Dans le cadre des évaluations des compétences en lecture, les échantillons sont systématiquement composés de filles et de garçons. Les outils prennent en compte les dynamiques liées au genre telles que l'inscription ou les pratiques des enseignants, qui peuvent influencer l'inscription, la rétention et la réussite des élèves selon le genre. **De même, lors de la conception des kits d'amélioration de la lecture au début du programme, les fonctionnaires ministériels, les inspecteurs, les directeurs d'école, les enseignants et les membres de la communauté ont été formés à la pédagogie sensible au genre.** Après l'acquisition des supports de lecture, le PAM et le Ministère les ont examinés pour s'assurer qu'ils ne contenaient pas de biais et de stéréotypes de genre avant de les distribuer aux écoles bénéficiaires. Pour faciliter l'utilisation de ces outils, les cours de formation réalisés avaient intégré des méthodes d'enseignement sensibles au genre. En plus de promouvoir de bonnes pratiques de lecture dans la communauté, les événements de sensibilisation communautaire visaient également à plaider en faveur de l'importance de l'éducation des filles, du soutien à des pratiques plus sûres et moins sensibles au genre, et de la création d'environnements scolaires plus sûrs et plus équitables en matière de genre.
109. Le plan d'évaluation du programme McGovern-Dole du PAM prévoyait la nécessité de prendre en compte les différences liées au sexe et aux facteurs sociaux, notamment à travers l'évaluation des effets et des contributions de l'intervention à la réduction des disparités entre filles, garçons, femmes et hommes. Cette dimension a ainsi été définie comme un élément essentiel des évaluations du projet à réaliser. À ce titre, en 2017, le PAM Côte d'Ivoire a mené une étude sur l'impact du programme d'aide alimentaire sur les rôles des femmes et des hommes, dans le but de mieux orienter ses interventions en matière de réduction des inégalités entre les sexes et de favoriser un changement plus durable et transformateur.⁷⁶ De fait, le projet actuel (FY20) a renforcé son approche en matière de genre, en tenant compte de manière plus marquée des besoins spécifiques des filles, des garçons, des femmes et des hommes, comparativement au précédent cycle du programme McGovern-Dole.
110. Les indicateurs sont ventilés par sexe dans le cadre des résultats et pour fournir un accès à un système de latrines modernes, les normes de construction des latrines ont pris en compte les spécificités et les attentes des filles⁷⁷. Cependant, afin de promouvoir une meilleure alphabétisation par la formation des enseignants, le programme ne définit pas clairement les mesures prises pour encourager la parité dans la main-d'œuvre et les méthodes de sélection des participants, compte tenu de la forte représentation des femmes dans le personnel à ce niveau d'éducation. De plus, et comme le souligne le rapport de l'évaluation de référence de la deuxième phase⁷⁸, bien que le programme s'efforce de renforcer les capacités des femmes et de soutenir les filles, il existe des barrières structurelles et systémiques à l'égalité des sexes et à la pérennisation dans le contexte du programme. À cette fin, certains des acteurs interrogés ont noté la persistance des normes de genre, des stéréotypes sexistes et de la violence basée sur le genre. Cependant, un acteur du PAM a noté les limites du mandat organisationnel en termes

⁷⁶ PAM, Plan d'évaluation, p.10.

⁷⁷ USDA, Food Assistance Indicators and Definitions, Février. 2019, p.81.

⁷⁸ Baseline evaluation of the second phase (2021–2026) of the McGovern-Dole Food for Education and Child Nutrition Program in Côte d'Ivoire.

d'influence sur le genre.

« Dans le cadre du projet, le PAM insiste sur l'importance du genre. Ainsi, des comités sont instaurés à l'échelle scolaire en collaboration avec AVSI. En d'autres termes, ils disposent de conseils scolaires, de comités d'hygiène, et ainsi de suite. Nous mettons l'accent sur le genre dans tout cela. Au niveau communautaire également, le comité de suivi de la cantine scolaire met l'accent sur la question du genre. C'est la raison pour laquelle dans ce comité, il y a une élève de CM, qu'elle soit en CM1 ou en CM2. S'intégrer dans ce comité Témoin de la cantine, car c'est ce collectif qui fournit les repas à la cantine.

Ainsi, nous accordons une grande importance à la dimension du genre. Il est crucial que ce groupe, spécialement les femmes qui ont contribué en apportant de la nourriture, ne soit pas laissé sur le côté du chemin. Et donc, nous mettons vraiment l'accent là-dessus. Cependant, il existe un aspect sur lequel nous n'avons aucune influence, à savoir les professeurs. En effet, dans de nombreux cas, le corps enseignant compte davantage d'hommes que de femmes. Nous ne sommes pas en mesure d'influer sur ce point, cet aspect. Cependant, nous avons également fréquemment constaté que ce sont les femmes qui occupent des postes de direction dans les établissements scolaires. Elles assurent une meilleure gestion, elles tiennent des dossiers de gestion plus performants. L'organisation et la gestion sont bien réalisées.

. Donc vraiment, de toute façon le PAM met beaucoup l'accent sur le genre.» **Partie prenante du PAM**

Prise en compte du contexte social, économique, culturel, politique et environnemental dans la conception et les objectifs du programme

111. L'analyse des divers documents du programme et des données des entretiens avec les responsables du PAM et de la MENA a indiqué que des aspects du contexte social, économique, culturel, politique et environnemental ont été intégrés dans la conception et les objectifs du programme. Comme déjà noté, la conception du programme a été informée par une analyse de la situation qui a permis d'identifier les principales questions et défis contextuels. En termes de **contexte social et politique**, le pays fait face à des défis dans la mise en œuvre d'une stratégie visant à étendre les filets de sécurité aux populations rurales et à la nécessité de politiques de filets de sécurité plus inclusives et équitables, y compris pour les repas scolaires. D'un point de vue de sexe, malgré l'adoption du Plan Stratégique d'Accélération de l'Éducation des filles (PSAEF) en Côte d'Ivoire, des défis demeurent, notamment les disparités en matière d'éducation, le faible pouvoir économique des femmes et leur mauvais accès à la terre. En prenant en compte les considérations liées au sexe dès sa conception, le programme McGovern-Dole répond à la sous-représentation des filles dans les écoles et à la réticence des familles à envoyer leurs enfants à l'école comme déterminants contextuels de la scolarisation des enfants et plus particulièrement des filles.
112. Le programme McGovern-Dole a également pris en compte le contexte environnemental en s'efforçant de fournir des foyers améliorés qui utilisent moins de bois de chauffage que les poêles traditionnels et en utilisant du fumier organique provenant de la digestion de viande bovine et de débris végétaux⁷⁹. En termes de contexte économique, étant donné les ressources limitées disponibles pour soutenir l'alimentation scolaire à long terme, la phase 2 du programme McGovern-Dole a permis d'approvisionner les cantines en produits locaux et durables, à promouvoir les moyens de subsistance des femmes et à autonomiser les communautés. Cependant, certains acteurs, en particulier dans les zones de Bouna et de Ferké, estiment que le contexte sécuritaire n'a pas été suffisamment pris en compte dans la conception du programme. Les autorités éducatives locales à Bouna ont signalé que les

⁷⁹ Rapport d'évaluation finale : Programme MGD en Côte d'Ivoire (2015-2021), p.20.

défis sécuritaires, notamment les menaces transfrontalières et l'instabilité, avaient perturbé la mise en œuvre du programme durant le projet FY15. Les livraisons alimentaires ont été retardées ou suspendues dans les zones à haut risque. Bien que le projet FY20 ait connu moins de perturbations, les parties prenantes ont relevé l'absence de protocoles de sécurité actualisés, soulignant une occasion manquée de renforcer la gestion des risques. Étant donné l'historique de conflits dans la région, l'absence d'un plan de contingence visible dans le projet FY20 suscite des inquiétudes quant à la préparation face à une éventuelle instabilité future. Les parties prenantes à Ferkessedougou et dans les zones environnantes (Tchologo) ont décrit une menace sécuritaire plus aiguë, citant la proximité de zones comme Kafolo et Kong ayant connu des activités jihadistes. Les entretiens avec des informateurs clés ont révélé des préoccupations concernant la sécurité personnelle et les risques opérationnels lors des travaux de terrain. Une mission de supervision récente dans une zone à haut risque a mis en évidence des lacunes dans la préparation logistique et sécuritaire. De plus, Ferké a été signalée comme subissant des pressions accrues liées à l'insécurité alimentaire et à un afflux de populations migrantes, y compris des enfants. Les parties prenantes interrogées ont souligné le rôle des cantines scolaires dans le soutien à l'éducation de ces enfants. Cependant, elles ont noté que le programme ne prévoit actuellement pas de soutien ciblé pour les populations déplacées ou migrantes et n'intègre pas de stratégies localisées pour répondre à ces vulnérabilités spécifiques.

Prise en compte de l'équité pour les bénéficiaires dans la conception et les objectifs du programme

113. Pour assurer une **couverture équitable** du programme, le choix des zones d'intervention s'est fondé sur une analyse approfondie réalisée dans le cadre de l'élaboration de la Stratégie Nationale d'Alimentation Scolaire (2013-2017). Cette analyse a permis d'identifier les régions présentant les défis les plus importants afin d'orienter les actions vers les populations les plus vulnérables. Le programme a ainsi ciblé les zones rurales du nord et du nord-ouest de la Côte d'Ivoire, où l'insécurité alimentaire demeure particulièrement élevée. **En concentrant ses efforts sur les régions les plus touchées par l'insécurité alimentaire et la malnutrition, le programme a adopté une approche clairement pro-pauvres.** Même si les objectifs ne mentionnent pas explicitement ce ciblage, les groupements de petits exploitants agricoles en bénéficient directement. De plus, afin de garantir l'équité, l'intervention couvre l'ensemble des élèves des écoles sélectionnées, en leur fournissant des repas chauds ainsi que deux séances annuelles de déparasitage.

QR2. L'intervention était-elle alignée avec les politiques et priorités du PAM, des partenaires et des agences des Nations Unies ?

Alignement de l'intervention avec les politiques et priorités du PAM, des partenaires et des agences des Nations Unies

114. **La phase 2 du programme McGovern-Dole en Côte d'Ivoire est largement alignée aux politiques et priorités du PAM, des partenaires nationaux et des agences de l'ONU.** Cet alignement se reflète dans les objectifs, cibles et activités du programme, qui sont cohérents avec les stratégies nationales en matière d'éducation, de sécurité alimentaire, de nutrition et des politiques basées sur le sexe ; et complémentaires à d'autres initiatives mondiales dans les secteurs de l'éducation et de la sécurité alimentaire. Les parties prenantes lors des entretiens ont généralement considéré le programme comme bien intégré aux politiques nationales et aux priorités mondiales en matière d'éducation et de sécurité alimentaire. Cependant, certaines lacunes dans l'alignement, en particulier en matière d'intégration des considérations basées sur le sexe, ont été soulignées comme nécessitant une attention supplémentaire.
115. **Le projet McGovern-Dole financé par l'USDA est entièrement intégré dans le Plan Stratégique Pays (CSP) 2019-2025 du PAM Côte d'Ivoire⁸⁰.** Le Résultat Stratégique 01 du CSP, qui stipule que « les enfants d'âge scolaire primaire et leurs ménages dans les zones en insécurité alimentaire ont accès à une nourriture adéquate et nutritive tout au long de l'année », est entièrement financé par le soutien du Programme intégré McGovern-Dole du USDA pour la pérennisation des Cantines Scolaires, qui se terminera en 2026. Le plan stratégique (2019-2025) marque un changement dans l'approche du PAM

⁸⁰ Plan stratégique de pays- Côte d'Ivoire (2019-2025). <https://www.wfp.org/operations/ci02-cote-divoire-country-strategic-plan-2019-2025>

en Côte d'Ivoire, avec un accent plus fort sur le renforcement des capacités en vue de transférer les programmes dirigés par le PAM au gouvernement et aux communautés. Au cœur de cette approche stratégique se trouve la pérennité du programme national d'alimentation scolaire, dans le cadre duquel le PAM accompagne 613 écoles via le projet McGovern-Dole (soit 10 % des établissements couverts par le programme), constituant une plateforme de promotion de l'éducation, de la nutrition, de l'égalité d'accès et des opportunités pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes, tout en stimulant la production alimentaire locale et les économies rurales.⁸¹ **De plus, le projet a été conçu et mis en œuvre conformément aux principes humanitaires soutenus par le Code de conduite du PAM ; et a priorisé la stratégie et le programme du PAM pour la résilience à long terme et la protection sociale, en particulier pour les filles et les femmes.**

116. **La conception du programme intègre également les priorités des politiques nationales**, en cherchant à atténuer la faim à court terme et à favoriser l'accès à l'éducation, principalement pour les différents groupes de population. L'adhésion du programme aux stratégies nationales, telles que le Plan de l'Éducation et la Stratégie Nationale de Sécurité Alimentaire, met en évidence son engagement à soutenir les objectifs éducatifs et nutritionnels du pays. Les parties prenantes lors des entretiens avec des informateurs clés ont souligné que l'intégration du programme dans le cadre éducatif national avait favorisé la collaboration avec les organismes gouvernementaux et avait permis aux interventions de compléter les initiatives existantes.
117. **Le PAM (y compris dans le cadre du programme McGovern-Dole) aligne ses objectifs et résultats avec l'Agenda 2030 et les Objectifs de Développement Durable (ODD), en particulier l'ODD 2 - aidant les pays à parvenir à une situation d'éradication de la faim, et l'ODD qui promeut la coopération pour faciliter la réalisation des ODD.** Globalement, la seconde phase du programme McGovern-Dole participe aux cadres plus étendus de développement international, comme les ODD 2, 3, 4, 5, 6, 10, 13 et 17.⁸² Les initiatives d'alphabétisation du programme sont alignées avec la Stratégie Éducative de l'USAID, et ses composantes de sécurité alimentaire soutiennent les objectifs globaux de sécurité alimentaire du USDA. En janvier 2023, le gouvernement de la Côte d'Ivoire a rejoint la Coalition mondiale pour les repas scolaires afin de soutenir la vision du ministère de l'Éducation nationale d'augmenter la couverture des repas scolaires dans le pays, et le PAM a fourni un soutien et une expertise dans l'élaboration de politiques et la génération de preuves. Le PAM a soutenu la révision de la stratégie nationale de repas scolaires et l'élaboration de la nouvelle stratégie pour 2024-2025.⁸³ La phase 2 du programme a également été mise en œuvre en synergie avec les interventions d'autres partenaires, notamment grâce à des collaborations avec AVSI et ANADER. Ces partenariats ont permis au programme de maximiser son effet en complétant d'autres efforts dans les secteurs de l'éducation nationale et de la sécurité alimentaire. Les rapports sur les partenariats du programme et son implication dans les groupes de coordination, tels que le Groupe de Secteur de l'Éducation, démontrent que le programme a été conçu pour travailler en parallèle avec d'autres initiatives, renforçant ainsi l'efficacité globale et évitant la duplication des efforts.
118. Bien que le programme soit globalement aligné avec les politiques nationales et internationales, plusieurs parties prenantes ont souligné des lacunes, notamment dans l'intégration d'objectifs spécifiques liés au sexe. **Malgré des progrès notables en faveur de l'équité entre femmes et hommes, une prise en compte plus systématique et approfondie des données ventilées par sexe dans le cadre de suivi et d'évaluation demeure nécessaire.** Cette insuffisance révèle que, si le programme adhère aux objectifs de réduction des disparités entre filles, garçons, femmes et hommes, sa mise en œuvre concrète ainsi que le suivi des avancées pourraient être davantage renforcés. Les observations des acteurs insistent sur la nécessité d'intégrer des indicateurs sexospécifiques plus rigoureux, soulignant que combler ces lacunes renforcerait significativement l'efficacité du programme dans la réduction des inégalités et dans la répartition équitable des bénéfices.

⁸¹ Ibid

⁸² Faim zéro (ODD 2), Bonne santé et Bien-être (ODD 3), Éducation de qualité (ODD 4), Égalité entre les sexes et autonomisation des femmes et des filles (ODD 5), Eau propre et Assainissement (ODD 6), Inégalités Réduites (ODD 10), Agir maintenant pour lutter contre le changement climatique et ses effets (ODD 13) et Partenariats pour la réalisation des objectifs (ODD 17).

⁸³ Rapport annuel de pays 2023

QR3. L'intervention était-elle alignée sur les politiques et priorités du programme McGovern-Dole International Food for Education and Child Nutrition ?

Alignement de l'intervention sur les politiques et priorités du programme McGovern-Dole du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA)

119. **La phase 2 du programme McGovern-Dole en Côte d'Ivoire McGovern-Dole en Côte d'Ivoire est parfaitement en phase avec les politiques et les priorités du programme McGovern-Dole de l'USDA.** Le programme McGovern-Dole international pour la nutrition et l'éducation des enfants (IFEP) est une initiative d'aide alimentaire établie par la loi de 2002 sur la sécurité des exploitations agricoles et l'investissement rural (P.L. 107-171, Sec. 3107), souvent appelé Farm Bill 2002. Ce programme prévoit le don de produits agricoles américains ainsi que le soutien financier et technique nécessaire pour mettre en place des programmes d'éducation préscolaire et de repas scolaires dans les pays étrangers. Le programme McGovern-Dole International Food for Education and Child Nutrition a pour objectif d'appuyer l'éducation, le développement de l'enfance et la sécurité alimentaire dans les pays à faible revenu et souffrant de pénurie alimentaire à l'échelle mondiale. Le programme a pour objectif de fournir des produits agricoles américains, ainsi que de l'aide financière et technique, afin d'appuyer les initiatives de nutrition scolaire et la nutrition maternelle et infantile⁸⁴.
120. Les objectifs stratégiques du programme McGovern-Dole sont les suivants : (1) améliorer le niveau d'alphabétisation des enfants en âge scolaire ; (2) accroître l'adoption de bonnes pratiques en matière de santé, d'alimentation et de nutrition ; et (3) renforcer l'efficacité de l'aide alimentaire par l'approvisionnement local et régional en denrées. Grâce à la fourniture de repas scolaires, à la formation des enseignants et à un soutien associé, les projets McGovern-Dole contribuent à augmenter le taux d'inscription ainsi que les résultats scolaires. Par ailleurs, le programme s'attache également à améliorer la santé et les capacités d'apprentissage des enfants avant leur entrée à l'école, notamment par le biais de programmes nutritionnels destinés aux femmes enceintes et allaitantes, aux nourrissons et aux jeunes enfants d'âge préscolaire. D'autres activités financées par des organisations, notamment dans les domaines de l'alphabétisation et de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène (WASH), s'inscrivent également dans les objectifs stratégiques du programme McGovern-Dole.
121. Les interventions du programme international McGovern-Dole pour l'alimentation scolaire et la nutrition infantile en Côte d'Ivoire s'inscrivent pleinement dans les politiques et priorités des projets McGovern-Dole du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA), en mettant l'accent sur : a) la fourniture quotidienne de repas chauds composés de riz, légumineuses, huile et sel aux élèves des écoles ciblées ; b) la formation des gestionnaires de cantines afin de renforcer leurs compétences en gestion, administration, préparation des aliments, nutrition et reporting ; la formation des membres des comités de gestion scolaire et des comités de surveillance des cantines (CSCS), notamment sur la mobilisation communautaire, l'entretien et la gestion des infrastructures scolaires, la gestion des cantines et autres enjeux communautaires pertinents ; c) la fourniture d'équipements améliorés pour la préparation et le stockage des aliments (kits de cuisson, foyers améliorés) dans les écoles dotées de cantines ; d) le renforcement des capacités locales pour l'approvisionnement des écoles en denrées alimentaires ; e) la distribution de comprimés vermifuges à l'ensemble des élèves. Ces activités s'appuient sur des directives claires. En 2024, en collaboration avec l'USDA, le PAM a ajusté le programme pour intégrer des denrées supplémentaires fournies en nature par les États-Unis, notamment des pois jaunes entiers, afin de compenser l'épuisement des stocks de niébé. Par ailleurs, le tonnage a été porté à 136 500 élèves, contre 125 000 initialement prévus. Cet avenant budgétaire, entré en vigueur en avril 2024, a été motivé par la flambée imprévue des prix locaux du niébé, qui avait prématurément épuisé le budget dédié aux achats locaux. Il a également tenu compte de l'augmentation des effectifs scolaires dans les écoles du projet, liée à l'amélioration des infrastructures et à l'afflux de réfugiés.

⁸⁴ <https://fas.usda.gov/programs/mcgovern-dole-food-education-program>.

QR4. Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle pu s'adapter tout au long du programme aux nouveaux besoins ou aux circonstances changeantes ?

Adaptabilité du programme aux nouveaux besoins ou aux circonstances changeantes

122. La phase 2 du programme McGovern-Dole (exercice 2020) en Côte d'Ivoire a créé des synergies avec d'autres interventions du PAM et des projets financés par le gouvernement américain dans le pays, ce qui a facilité l'adaptation du programme aux besoins émergents et aux situations changeantes, renforçant ainsi sa capacité de réponse face à la réalité contextuelle et évolutive. Les communautés, les intervenants gouvernementaux et les partenaires d'exécution ont tous apprécié la flexibilité du programme, même s'ils ont souligné que davantage d'intégration et de coordination pourraient renforcer les synergies.
123. **La flexibilité du programme s'est clairement illustrée lors de situations d'urgence, notamment pendant la pandémie de COVID-19, lorsque la distribution des repas en milieu scolaire a rapidement été remplacée par la remise de rations à emporter, assurant ainsi un soutien nutritionnel continu aux élèves malgré la fermeture des établissements scolaires.** Cette adaptabilité a été possible grâce à une coordination étroite avec les équipes d'intervention d'urgence du PAM, démontrant l'alignement du programme avec les objectifs stratégiques de l'USDA et de l'USAID en matière de renforcement de la sécurité alimentaire mondiale. Un autre exemple de cette flexibilité réside dans l'ajustement des coûts en réponse à la hausse imprévue des prix locaux du niébé, qui a rapidement épuisé le budget dédié aux achats locaux, tout comme l'augmentation du nombre d'élèves inscrits dans les écoles du projet, conséquence de l'amélioration des infrastructures et de l'arrivée de réfugiés. Face à ces circonstances imprévues, l'USDA a approuvé un financement supplémentaire pour couvrir les coûts des denrées fournies par les États-Unis ainsi que les frais de transport, permettant ainsi au projet de maintenir la fourniture des repas scolaires conformément au planning initial, malgré l'augmentation des coûts et des effectifs dans les écoles McGovern-Dole.

QR5. Quelles étaient les synergies entre cette intervention et les autres interventions du PAM, ainsi qu'entre cette intervention et les autres programmes financés par le gouvernement américain en Côte d'Ivoire ?

Synergies entre l'intervention et d'autres interventions financées par le PAM et le gouvernement des États-Unis

124. **La phase 2 du programme McGovern-Dole est étroitement alignée avec le Plan Stratégique Pays du PAM qui met l'accent sur la sécurité alimentaire et nutritionnelle et s'aligne avec les objectifs de développement nationaux de la Côte d'Ivoire ainsi qu'avec le cadre d'assistance au développement des Nations Unies.** En s'intégrant à l'approche globale du PAM pour lutter contre la faim, le programme financé par McGovern-Dole aborde l'insécurité alimentaire par des initiatives telles que l'utilisation de la production alimentaire locale pour approvisionner les cantines scolaires. Cette stratégie non seulement améliore la fréquentation scolaire en fournissant des repas, mais stimule également les économies locales. Cet alignement s'étend à l'accent mis par le PAM sur la pérennisation, avec le programme McGovern-Dole 2 soutenant des initiatives communautaires telles que les groupes de production de femmes.
125. **Le programme bénéficie de l'harmonisation avec d'autres interventions financées par le gouvernement américain, telles que les initiatives de lecture pour les premières années de l'USAID, qui ont été essentielles pour affiner les activités de promotion de l'alphabétisation afin qu'elles soient culturellement pertinentes et intégrées dans le programme scolaire.** La synergie de l'intervention de la phase 2 du programme McGovern-Dole avec les interventions d'autres partenaires est généralement perçue positivement par les parties prenantes, suggérant que le programme coordonne efficacement avec d'autres initiatives dans les régions, conduisant à des actions complémentaires et, dans l'ensemble, à un effet renforcé. Plusieurs parties prenantes ont indiqué l'amplification des résultats positifs, en particulier en matière de sécurité alimentaire, d'éducation et de résilience communautaire. **Cependant, certains acteurs ont exprimé des préoccupations concernant les défis de coordination avec plusieurs partenaires. Des différences de culture organisationnelle, de priorités ou de procédures opérationnelles ont parfois conduit à des incompréhensions ou des inefficacités.** Par exemple, les zones d'intervention et les activités

prioritaires variaient parfois d'une organisation à l'autre, limitant la complémentarité dans la réalisation des objectifs de développement. De même, les procédures administratives et financières du programme différaient de celles des autres partenaires, nécessitant des activités de suivi supplémentaires lorsque certaines actions étaient menées avec l'appui de plusieurs partenaires. En outre, des failles dans la coordination de la chaîne d'approvisionnement ont mis en lumière des manquements dans la synchronisation des calendriers et la répartition des responsabilités. Les retards répétés dans la planification et la communication des échéances de distribution alimentaire ont souvent conduit à la réception des stocks à la fin de l'année scolaire, réduisant ainsi leur impact. Ces délais étaient dus non seulement à des contraintes logistiques, mais également à une communication irrégulière et tardive entre les acteurs concernés.

2.2 Efficacité

Dans quelle mesure la phase 2 du programme McGovern-Dole a-t-elle atteint ses objectifs et résultats ?

Les questions d'évaluation utilisées pour évaluer l'efficacité du programme sont récapitulées ci-dessous :

QE1. Dans quelle mesure les résultats et les effets ont-ils été atteints pour les hommes, les femmes, les garçons et les filles (et sont-ils susceptibles de l'être) ? L'obtention des résultats a-t-elle mené / pourrait-elle mener à la réalisation des objectifs de l'intervention ? Quels sont les facteurs clés qui ont joué un rôle dans ce processus ?

QE2. Dans quelle mesure les suggestions présentées dans le rapport d'évaluation finale de la phase 1 du programme McGovern-Dole ont-elles été appliquées ? Quels éléments ont facilité ou compromis l'application de ces recommandations ?

QE3. Quelle a été l'efficacité des initiatives sensibles sur le genre ?

Les questions liées à l'efficacité ont été répondues en triangulant les résultats des enquêtes basées sur l'école, y compris l'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves, l'enquête auprès des directeurs d'école et les observations scolaires ; l'enquête auprès des ménages ; la révision des documents et les entretiens qualitatifs (entretiens avec des informateurs clés et discussions de groupe).

QE1. Dans quelle mesure les résultats et les impacts ont-ils été réalisés pour les hommes, femmes, garçons et filles (et sont-ils susceptibles de l'être) ? L'obtention des résultats a-t-elle mené / pourrait-elle mener à la réalisation des objectifs de l'intervention ? Quels sont les facteurs clés qui ont joué un rôle dans ce processus ?

Dans cette section, l'étendue des résultats obtenus en matière de nutrition et de sécurité alimentaire, y compris l'atténuation de la faim de midi chez les enfants, est d'abord examinée, suivie des résultats obtenus par le programme en matière de résultats éducatifs. Dans la présentation des résultats, des statistiques descriptives liées aux produits et aux résultats du programme sont affichées, avec des résultats contrastés entre l'évaluation de référence et l'évaluation à mi-parcours ; et des différences régionales montrées le cas échéant. Un tableau complet décrivant les progrès du projet sur les indicateurs McGovern-Dole, en accord avec le cadre des résultats, est fourni en Annexe 8.

Dans quelle mesure les résultats et les impacts liés à la nutrition et à la sécurité alimentaire ont-ils été atteints.

126. L'examen des Rapports Annuels de Pays (RAP) du PAM de 2021 à 2023 a fourni des informations sur les progrès réalisés dans l'atteinte de certains résultats au niveau des produits liés au résultat stratégique 1 du CSP. 1. **Il y avait des preuves de l'efficacité du programme en 2022 et 2023 en termes d'atteindre le nombre prévu d'enfants avec des repas scolaires.** Cependant, il convient de noter que les résultats obtenus ne signifiaient pas nécessairement l'atteinte des jours planifiés. Par exemple, atteindre 108 % du nombre prévu d'enfants en 2023 représentait 59 jours sur 70 prévus. Le tableau 8 montre le nombre prévu par rapport au nombre réel d'enfants atteints de 2021 à 2023.

Tableau 8 Nombre prévu vs nombre réel d'enfants ayant reçu les repas scolaires de 2021 à 2023

Lié à l'Activité 01 Fournir des repas scolaires, des rations à emporter et des services complémentaires aux enfants d'âge scolaire primaire pendant l'année scolaire et promouvoir l'achat de produits alimentaires locaux pour les repas scolaires Groupe bénéficiaire : Élèves (écoles primaires) 5-11 ans				
Année du programme	Sous-activité	Prévu <i>Filles</i> <i>Garçons</i> <i>Total</i>	Actuel <i>Filles</i> <i>Garçons</i> <i>Total</i>	Réalisée (réel vs prévu)
2021	Repas scolaires (sur place)	61 250 63 750 125 000	59 803 59 540 119 343	95.5%
2022	Repas scolaires (sur place)	61,250 63 750 125 000	63 524 63 270 126 794	101%
2023	Repas scolaires (sur place)	61 383 63 792 125 175	68 580 66 255 134 835	108%⁸⁵

Sources : Rapport annuel de pays 2021, Rapport annuel de pays 2022, Rapport annuel de pays 2023

* Présenté dans le rapport annuel de pays 2022 comme 97.93%

D'après l'enquête auprès des directeurs d'école, le nombre d'élèves recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, collation, déjeuner) grâce au projet était de 18 482 dans les écoles d'intervention contre 1 846 dans les écoles sans intervention⁸⁶.

Tableau 9 : Nombre d'écoliers recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, collation, déjeuner) grâce au programme

Région	Groupe d'intervention			Groupe de comparaison		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
BAFING	508	552	1060	54	43	97
BAGOUE	1185	1247	2432	70	65	135
BOUKANI	798	822	1620	199	204	403
CAVALLY	712	750	1462	91	108	199
GONTOUGO	1646	1795	3441	191	170	361
PORO	3574	3168	6742	354	297	651
TCHOLOGO	946	779	1725	0	0	0
Total	9 369	9 113	18 482	959	887	1 846

127. Le PAM et les parties prenantes gouvernementales de l'atelier d'évaluation participative ont indiqué que l'efficacité du programme était affectée par la non-application des éléments cruciaux énoncés dans le document de transfert du plan de transition. Le programme a été structuré autour d'un processus de passation (transition) qui exigeait que le gouvernement prenne en

⁸⁵ Les jours d'alimentation réels étaient de 59 sur 70 jours prévus.

⁸⁶ Cette information était obtenue à partir des registres scolaires transmis par les directeurs d'école.

charge la couverture de 25 jours par an de repas scolaires dans les écoles de la phase 2 du programme McGovern-Dole à partir de la deuxième année de fonctionnement. Selon les parties prenantes de l'atelier, les objectifs concernant la fourniture de repas scolaires n'ont pas été atteints jusqu'en 2023-2024.

- a. 2021-2022 : **Provisions de 60 jours contre 120 jours prévus**
- b. 2022-2023 : **Provisions de 60 jours contre 95 jours prévus**
- c. 2023-2024 : **Approvisionnement de 75 jours en repas scolaires par rapport aux 70 jours prévus** (en raison de la distribution de riz pendant 5 jours pour éviter son expiration)

128. Lors des entretiens avec des informateurs clés, les parties prenantes gouvernementales ont fourni un aperçu des principales raisons derrière la non-implémentation de certains éléments dans le document de passation, comme l'illustre la citation suivante :

« 4 500 établissements scolaires bénéficiaient de 25 jours de soutien gouvernemental, tandis que les 613 écoles McGovern Dole profitaient de 120 jours d'aide à travers le projet. Ainsi, le défi était de prouver la nécessité de ces 25 jours additionnels pour 613 établissements scolaires. Et de les fournir à ceux qui auront 120, alors que 4 500 écoles n'en recevront que 25. Ou peut-être que c'était même 18 à ce moment-là. Ainsi, le financement destiné à ces 4500 écoles a été alloué pour les 25 jours, et non pour les écoles McGovern Dole. »- Partie prenante gouvernementale

129. Pour mieux comprendre la sécurité alimentaire dans les ménages liés aux enfants des écoles d'intervention et de comparaison, une série de mesures de sécurité alimentaire - le Score de Diversité Alimentaire des Ménages (SDAM), le Score de Consommation Alimentaire (SCA) et l'Indice des Stratégies d'Adaptation réduit (rCSI) ont été utilisés.

Score de consommation alimentaire acceptable

130. Il y a eu une augmentation significative de la proportion de ménages atteignant un score de consommation alimentaire (SCA) acceptable dans les deux groupes, d'intervention et de comparaison, entre l'évaluation de référence et l'évaluation à mi-parcours. Le groupe d'intervention a montré une augmentation de 72,5 % à 85,5 %, cependant, le groupe de comparaison a affiché une amélioration plus importante, passant de 64,7 % à 84,3 %. Néanmoins, plus de filles dans les écoles d'intervention (86,2%) ont atteint un SCA acceptable à mi-parcours, surpassant les garçons dans les écoles d'intervention (84,8%) et de comparaison (85,3%) ainsi que les filles (83,4%) dans les écoles de comparaison. Des avancées régionales clés au sein du groupe d'intervention ont été observées à Bagoué, Gontougo et Tchologo, Tchologo montrant une amélioration remarquable de 55,1 % lors de l'évaluation de référence à 90,6 % et l'évaluation à mi-parcours. Les analyses spécifiques par classe ont révélé que davantage d'élèves en CE2, CE1 et CP2 ont atteint un FCS acceptable par rapport à leurs pairs non-interventionnistes à mi-parcours, tandis que le groupe de comparaison a connu une augmentation substantielle en CM1, passant de 54,8 % à 85,7 %.
131. De plus, un examen des chefs de ménage a révélé **que davantage de ménages dirigés par des femmes dans le groupe d'intervention ont atteint un SCA acceptable (passant de 71,9 % à 88,4 % à mi-parcours), par rapport aux ménages dirigés par des hommes, qui sont passés de 72,5 % à 84,8 %**. Les figures 2 et 3 illustrent respectivement les SCA stratifiés par genre et par classe. Plus de détails concernant les scores de consommation alimentaire par ménage et par région sont disponibles à l'annexe 6.

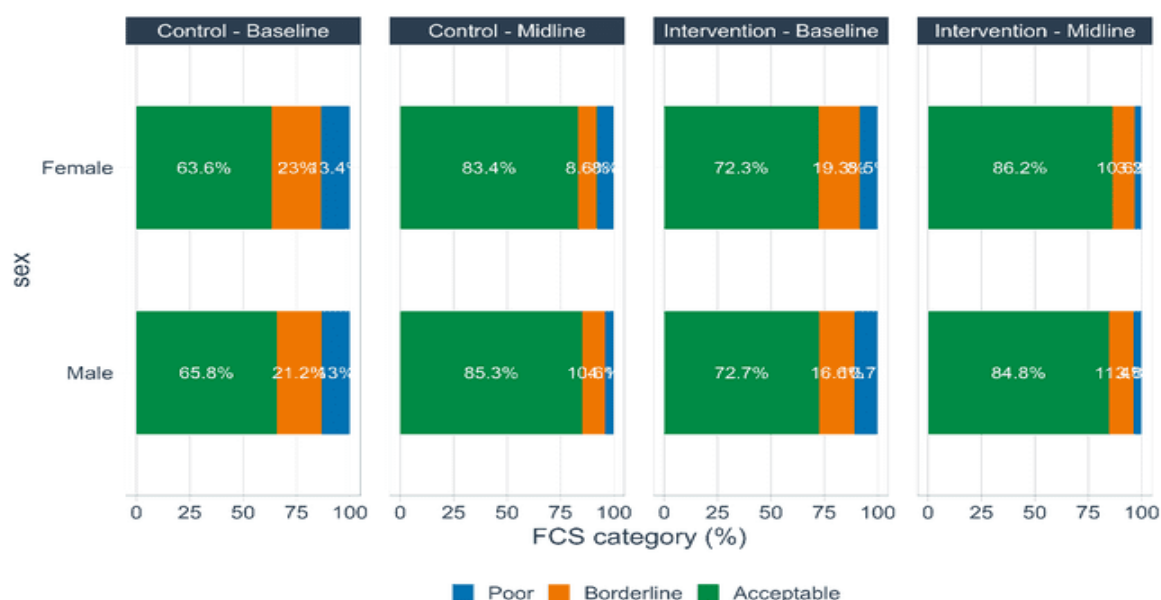


Figure 2 : SCA par sexe



Control : Témoin ; **Baseline** : base ; **Midline** : Mi-parcours
Poor : Mauvais ; **Borderline** : À la limite ; **Acceptable** : Acceptable

Figure 3 : SCA par niveau / classe

Diversité alimentaire des ménages

132. Il y a eu une légère amélioration du Score de Diversité Alimentaire des Ménages moyen (SDAM) de la base à mi-parcours dans les deux groupes, d'intervention et de comparaison, avec plusieurs variations régionales notables. Dans le groupe d'intervention, le SDAM moyen est passé de 4,5 lors de l'évaluation de référence à 4,7 lors de l'évaluation à mi-parcours, tandis que le groupe de

comparaison a montré une augmentation de 4,6 à 4,9. Certaines régions ont connu des améliorations significatives ; par exemple, Tchologo a montré une augmentation substantielle dans le groupe d'intervention, passant de 4,2 à 7,3, contrairement au groupe de comparaison, qui est passé de 4,6 à 4,9. Bafing a également enregistré des augmentations dans les deux groupes (intervention : 4,7 à 5,8 ; contrôle : 4,7 à 5,4), tandis que Bagoué a connu des baisses dans les deux groupes (intervention : 5,4 à 3,4 ; contrôle : 4,2 à 3,4).

133. L'augmentation globale du SDAM a été modeste dans la plupart des groupes de classes, avec le CM1 reflétant une hausse significative dans le groupe de comparaison (de 4,6 à 5,1) et le CE2 montrant une légère augmentation dans le groupe d'intervention (de 4,3 à 4,5). Les ménages dirigés par des hommes ont connu une légère augmentation dans le groupe de comparaison (4,6 à 5,0) et une augmentation plus petite dans le groupe d'intervention (4,5 à 4,7). **Inversement, les ménages dirigés par des femmes ont montré une amélioration dans le groupe d'intervention (de 4,1 à 4,6) tout en restant inchangé dans le groupe de comparaison (de 4,3 à 4,3).** Les détails se trouvent dans le tableau 10.

Tableau 10 : Scores moyens de diversité alimentaire des ménages

Variable	Témoin - Base	Témoin - Mi-parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 371	N = 345	N = 1,115	N = 745
Tous les sujets	4,6	4,9	4,5	4,7
Région				
Bafing	4,7	5,4	4,7	5,8
Cavally	5,2	4,4	5,0	4,6
Poro	3,7	3,3	3,8	3,3
Tchologo	6,1	7,6	4,2	7,3
Boukani	3,9	5,3	4,3	5,8
Bagoue	4,2	3,4	5,4	3,4
Gontougo	5,1	6,3	4,9	5,5
Class				
CP1	-	5,0	-	4,7
CP2	4,3	4,7	4,4	4,6
CE1	4,8	4,2	4,4	4,8
CE2	4,6	5,4	4,3	4,5
CM1	4,6	5,1	4,5	4,8
CM2	4,9	-	4,6	-
Sexe du chef de HH				
Masculin	4,6	5,0	4,5	4,7
Féminin	4,3	4,3	4,1	4,6

Indice des Stratégies d'Adaptation (moyen) par sexe du chef de ménage

134. Les résultats de l'indice des Stratégies d'adaptation réduit (rCSI) révèlent une tendance générale à la hausse dans le recours à des stratégies d'adaptation négatives pour les deux groupes, d'intervention et de comparaison. Cependant, le groupe d'intervention a connu une augmentation plus faible. Dans le groupe de comparaison, le score de stratégie d'adaptation est passé de 4,4 à 7,3 à mi-parcours, indiquant que les élèves sont devenus plus dépendants des stratégies d'adaptation négatives. De même, le groupe d'intervention a montré une augmentation de 4,8 à 6,9, reflétant une tendance comparable à l'aggravation des stratégies d'adaptation.

135. Au niveau régional, le groupe d'intervention a observé des augmentations significatives à Cavally, Boukani et Gontougo, tandis que des régions comme Bafing, Tchologo et Bagoue ont montré des augmentations relativement plus faibles. Dans le groupe de contrôle, l'augmentation des stratégies d'adaptation a été la plus marquée à Cavally, Bafing et Poro, tandis que Bagoué et Gontougo ont enregistré des diminutions.
136. **Les ménages dirigés par des femmes se sont révélés être la démographie la plus défavorisée – ceux du groupe de comparaison ont montré la plus forte augmentation, passant de 3,8 à 8,9, suivis par leurs homologues du groupe d'intervention (de 5,0 à 8,3).** Le tableau 11 fournit les détails tandis que la figure 4 représente visuellement le rCSI moyen par région et par sexe.

Tableau 11 : Indice des Stratégies d'Adaptation (moyen) par sexe du chef de ménage

Variable	Témoin - Base	Témoin - Mi-parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 371	N = 345	N = 1,115	N = 745
Tous les sujets	4,4	7,3	4,8	6,9
Région				
Bafing	3,7	6,5	5	5,8
Cavally	5,5	8,9	9,1	12,2
Poro	4,5	7,4	5,2	7,1
Tchologo	2,2	2,6	4	3,8
Boukani	7,2	19,9	3,4	12,9
Bagoue	7,5	2,4	7,4	3,8
Gontougo	2,6	4,3	1,6	5,5
Classe				
CP1	NA	8,5	NA	7,1
CP2	3	7,1	5,5	7,2
CE1	4,2	8,4	4,2	7,5
CE2	4,4	6,1	6,2	6
CM1	5,3	6,7	4,6	6,8
CM2	4,9	NA	3,6	NA
Sexe du chef de HH				
Masculin	4,4	6,9	4,8	6,6
Féminin	3,8	8,9	5	8,3



Figure 4 : CSI réduit (rCSI) moyen par région et sexe

137. Mesure dans laquelle la phase 2 du programme McGovern-Dole a atteint le résultat attendu d'amélioration des performances éducatives.
138. Dans cette section, l'équipe examine divers aspects en rapport avec trois types de facteurs qui ont le plus de chances d'affecter les résultats scolaires : les facteurs associés à l'élève, ceux associés à l'enseignant et ceux liés au cadre scolaire⁸⁷.

Facteurs liés à l'élève

Inscription, présence, absentéisme et attention en classe

139. Les enquêtes menées dans les écoles ont fourni des informations contextuelles sur les écoles d'intervention et de comparaison.

Dans l'ensemble, **les écoles d'intervention avaient un taux d'inscription médian plus élevé par rapport aux écoles de comparaison**. Dans toutes les régions, le groupe d'intervention avait plus d'élèves inscrits à la fois au départ et à mi-parcours, avec une légère augmentation des inscriptions entre le départ et la mi-parcours. En revanche, le groupe de comparaison a connu des changements mitigés, certaines régions montrant une baisse des inscriptions et d'autres une légère augmentation (voir tableau 12). En termes de niveau de classe, l'inscription a généralement diminué à mesure que les élèves progressaient dans les niveaux, avec le CP1 ayant le plus grand nombre d'inscrits et le CM2 le plus faible dans les deux groupes. Cependant, le groupe d'intervention a montré une légère augmentation des inscriptions au niveau CP1 à mi-parcours, tandis que la classe de CM2 est restée relativement stable. En ce qui concerne le genre, **les filles avaient un taux d'inscription légèrement plus élevé que les garçons dans le groupe d'intervention, bien que la différence soit modeste**. La figure 5 illustre l'inscription médiane par classe.

⁸⁷ PASEC2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

Tableau 12 : Inscription médiane

Variable	Témoïn-Base	Témoïn - Mi-parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 36	N = 35	N = 84	N = 84
Toutes les écoles	149	150	223	224
Région				
Bafing	106	82	174	116
Cavally	138	132	161	216
Poro	194	164	291	300
Tchologo	64	112	275	255
Boukani	155	136	219	223
Bagoue	143	135	245	239
Gontougo	242	237	147	140
Classe				
CP1	31	33	36	44
CP2	29	27	37	37
CE1	28	26	38	41
CE2	25	22	38	31
CM1	26	18	37	30
CM2	21	17	29	28
Sexe de l'élève				
Garçons	78	79	109	107
Filles	71	71	112	110

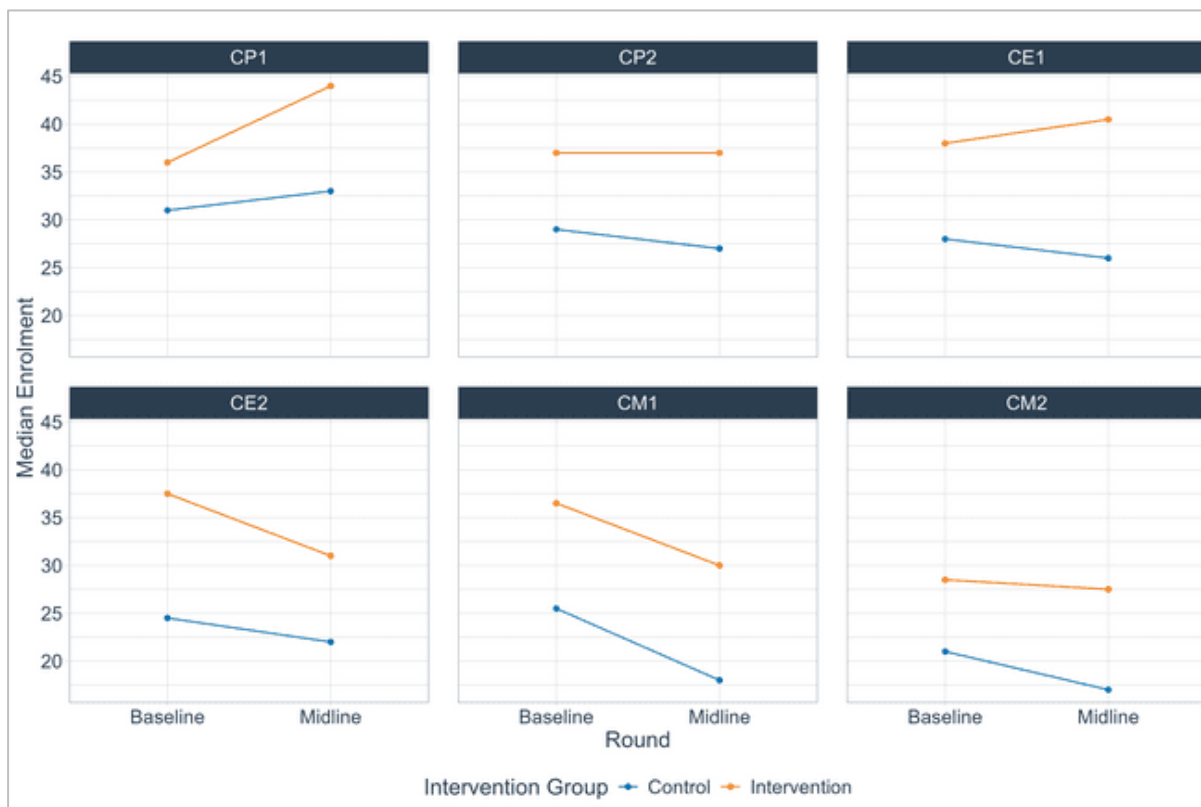


Figure 5 : Taux d'inscription médian par classe

140. **Le groupe d'intervention dans l'échantillon de l'étude a généralement montré un ratio filles-garçons plus équilibré ou amélioré, en particulier dans des régions telles que Tchologo et Cavally, où l'intervention a contribué à une augmentation du nombre de filles dans les écoles.** Cependant, dans d'autres régions comme Bafing, le ratio filles-garçons a diminué pendant l'intervention, malgré une augmentation dans le groupe de comparaison. Pendant ce temps, des régions comme Bagoué et Gontougo ont connu une diminution du ratio par rapport lors de l'évaluation de référence, qu'elles soient dans le groupe de comparaison ou d'intervention. La figure 6 montre le ratio filles-garçons par région.

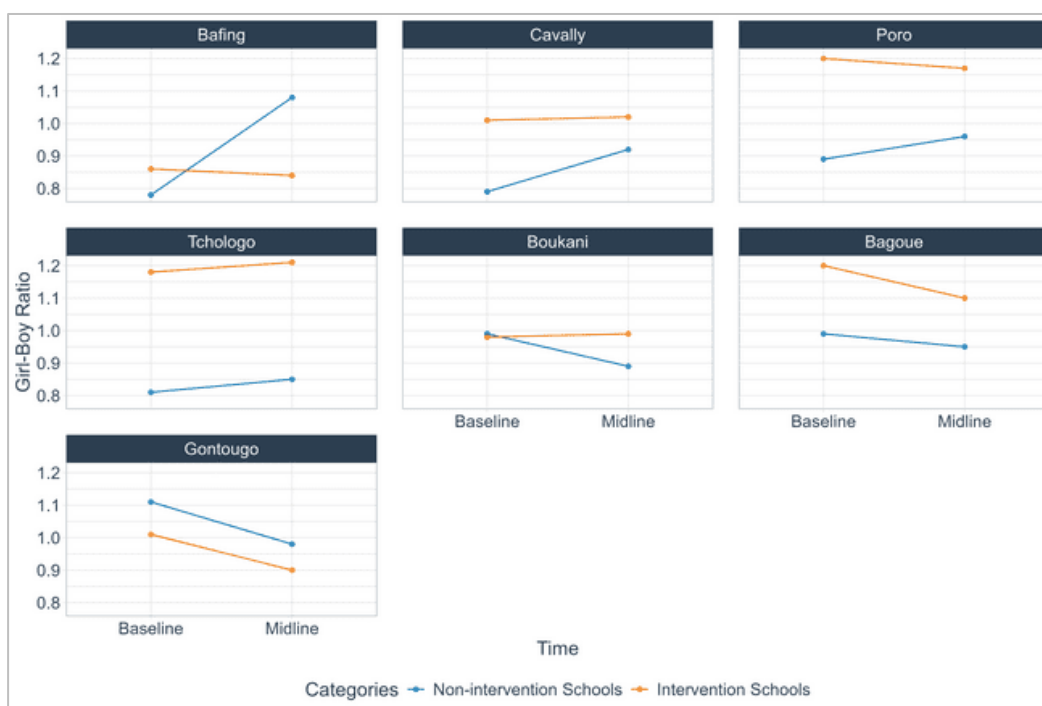


Figure 6 : Ratio filles-garçons dans l'échantillon de l'étude par région

141. **Le taux moyen de présence des élèves dans les salles de classe/écoles** soutenues par l'USDA (Indicateur Standard 2) a été évalué dans l'enquête basée sur l'école. Le manuel des indicateurs de l'USDA⁸⁸ indique que la fréquentation doit être mesurée sur plusieurs années et ne doit pas refléter un seul point dans le temps. Comme présenté dans le Tableau 13, la fréquentation des élèves à 80 % ou plus dans les écoles d'intervention a légèrement augmenté, passant de 90,3 % lors de l'évaluation de référence à 92,3 % lors de l'évaluation à mi-parcours. Tchologo et Poro ont connu des augmentations notables, tandis que Bagoué et Cavally ont enregistré des baisses. Le CM1 avait une présence parfaite, mais le CP2, le CP1 et le CM2 ont connu de petites baisses de présence. Dans l'ensemble, les enseignants masculins ont signalé une augmentation légèrement plus importante de la fréquentation que les enseignantes féminines.

Tableau 13 : Taux de présence des élèves

Variable	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 391	N = 300
Tous les sujets	90,3%	92,3%
Région		
Bafing	81,5%	86,4%
Bagoue	98,3%	90,0%
Boukani	93,9%	96,4%
Cavally	81,5%	80,0%
Gontougo	88,6%	89,1%
Poro	89,1%	97,5%
Tchologo	94,9%	100,0%
Classe		
CP1	98,3%	90,7%
CP2	100,0%	88,6%
CE1	94,9%	93,9%
CE2	98,4%	90,9%
CM1	100,0%	100,0%
CM2	98,4%	94,1%
Sexe de l'enseignant		
Masculin	91,3%	93,0%
Féminin	88,1%	91,1%

142. **La prévalence des élèves manquant plus de 10 jours en raison de maladies a légèrement augmenté au fil du temps dans les groupes d'intervention et de comparaison.** L'absentéisme du groupe d'intervention est passé de 2,9 % à 6,2 %, tandis que celui du groupe témoin est passé de 5,4 % à 6,1%. **Au niveau régional, le groupe d'intervention a observé une diminution notable de l'absentéisme à Bafing (de 6 % à 0 %), mais des augmentations dans des zones comme Tchologo et Poro.** Le groupe de comparaison a montré des variations régionales, avec une augmentation à Tchologo (de 10 % à 16,7 %) et une diminution à Bafing (de 6 % à 2,6 %). Par classe, le taux d'absentéisme le plus élevé dans le groupe témoin a été observé en CP1 (18,2%). Les garçons du groupe d'intervention ont connu une augmentation de l'absentéisme (de 3,4 % à 6,0 %), similaire à celle des garçons du groupe

⁸⁸ USDA. Indicateurs et définitions de l'aide alimentaire. Février 2019

de comparaison (de 4,3 % à 7,1 %). Les filles du groupe d'intervention n'ont eu aucun changement, mais celles du groupe sans intervention ont en fait connu une diminution de l'absentéisme (de 6,4 % à 5,1 %). Le tableau 14 fournit les détails.

Tableau 14 : Absentéisme des élèves pour des raisons de santé

Variable	Témoins - Base	Témoins - Mi-parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 371	N = 345	N = 1,115	N = 745
Tous les sujets	5,40%	6,10%	2,90%	6,20%
Région				
Bafing	6,00%	2,60%	1,40%	0,00%
Cavally	5,00%	0,00%	3,00%	3,40%
Poro	1,80%	9,80%	2,10%	8,20%
Tchologo	10,00%	16,70%	1,70%	7,80%
Boukani	20,00%	5,90%	7,50%	2,60%
Bagoue	0,00%	0,00%	2,90%	3,00%
Gontougo	6,70%	5,30%	3,60%	8,50%
Classe				
CP1	NA%	18,20%	NA%	9,40%
CP2	4,10%	1,40%	2,90%	6,70%
CE1	5,10%	2,90%	2,30%	4,10%
CE2	8,30%	1,40%	2,80%	7,40%
CM1	4,80%	7,10%	4,00%	3,30%
CM2	4,80%	NA%	2,20%	NA%
Sexe de l'élève				
Masculin	4,30%	7,10%	3,40%	6,00%
Féminin	6,40%	5,10%	2,30%	6,40%

143. Dans l'ensemble, pour les garçons, la principale raison de l'absentéisme au départ était les problèmes de santé et médicaux (70 % dans le groupe d'intervention et 50 % dans le groupe de comparaison). De plus, les conditions météorologiques se sont révélées être un facteur significatif. Cependant, lors de l'évaluation à mi-parcours, les problèmes de santé n'étaient plus un facteur majeur d'absentéisme. Au lieu de cela, le travail agricole domestique et l'emploi saisonnier ont gagné en importance, en particulier dans le groupe d'intervention. **Dans le cas des filles, les problèmes de santé et médicaux ont constamment représenté la principale cause d'absentéisme à tous les moments**, (74 % et 73 % au départ et à mi-parcours pour le groupe d'intervention ; et 58 % et 53 % respectivement pour le groupe de comparaison) reflétant une tendance stable. L'annexe 6 présente les détails des raisons données pour l'absentéisme.
144. Le niveau d'attention des élèves en classe a été évalué par leurs enseignants dans le cadre de l'enquête (voir tableau 15). On observe une amélioration générale de l'attention en classe chez les filles et les garçons du groupe d'intervention entre l'évaluation de référence et l'évaluation à mi-parcours, l'augmentation étant légèrement plus marquée chez les filles. L'attention des garçons est passée de 62,1 % à 66,4 %, tandis que celle des filles a progressé de 63,4 % à 68,9 %. Des améliorations régionales notables ont été enregistrées dans le Tchologo (avec une hausse significative pour les filles et les garçons) et dans le Gontougo, tandis que le Poro a montré une progression marquée de l'attention chez les filles. Le Bafing a également connu des progrès, en particulier chez les garçons. En revanche, une baisse de l'attention a été observée chez les filles dans la région du Boukani. Au niveau des classes, les plus fortes améliorations ont été constatées en CM1 et CM2, tandis que peu de changements ont été

observés en CE2. Tableau 15 : Les écoliers identifiés comme étant attentifs en classe par leurs enseignants

Tableau 16 : Élèves identifiés comme étant attentifs en classe par leurs enseignants

Variable	Masculin		Féminin	
	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 391	N = 300	N = 391	N = 300
Tous les sujets	62,1%	66,4%	63,4%	68,9%
Région				
Bafing	62,7%	69,1%	60,0%	65,0%
Bagoue	66,7%	63,4%	66,0%	66,8%
Boukani	73,5%	71,4%	74,5%	66,1%
Cavally	62,4%	63,2%	66,0%	66,4%
Gontougo	64,1%	69,8%	61,9%	69,7%
Poro	57,4%	63,1%	59,4%	69,5%
Tchologo	54,3%	68,7%	65,1%	76,5%
Classe				
CP1	63,4%	66,4%	65,1%	69,1%
CP2	60,5%	63,1%	64,0%	66,0%
CE1	59,5%	63,9%	62,5%	68,2%
CE2	62,5%	62,7%	63,2%	62,7%
CM1	66,7%	74,1%	64,8%	73,3%
CM2	60,6%	71,5%	61,3%	76,5%

145. Au niveau global de l'école, **le groupe d'intervention a montré une proportion significativement plus élevée d'élèves exprimant une préférence pour la lecture par rapport au groupe de comparaison** (voir Annexe 6). À l'évaluation à mi-parcours, les deux groupes ont montré une augmentation de la préférence pour la lecture, passant de 81,6 % à 93,2 % dans le groupe d'intervention ; et de 76,8 % à 88,1 % chez les élèves de comparaison. Au niveau régional, les zones de Gontougo et de Tchologo ont affiché les proportions les plus élevées d'élèves appréciant la lecture à mi-parcours, en particulier au sein du groupe d'intervention, où presque tous les élèves ont déclaré aimer lire (98,4 % à Gontougo et 96,9 % à Tchologo). Bafing a également connu une augmentation remarquable, atteignant une préférence de lecture de 100 % parmi les élèves des groupes Témoin et d'intervention à mi-parcours. L'analyse au niveau de la classe a révélé une tendance positive dans les deux groupes, contrôle et intervention. Notamment, les classes de CM1 et CE1 ont connu des augmentations substantielles de la proportion d'élèves qui aimaient lire, en particulier dans le cadre de l'intervention. **Une proportion initialement plus élevée de garçons déclarait une préférence pour la lecture par rapport aux filles. Toutefois, à mi-parcours, cet écart s'est atténué, aboutissant à des proportions presque équivalentes de garçons et de filles (environ 93 %) dans le groupe d'intervention exprimant une préférence pour la lecture.**

Facteurs liés aux enseignants

146. **Les facteurs liés aux enseignants** qui influencent l'apprentissage incluent la disponibilité d'enseignants formés et qualifiés, ainsi que l'utilisation de nouvelles techniques ou d'outils

pédagogiques de qualité.⁸⁹

147. Le tableau 16 présente la proportion d'enseignants dans les écoles cibles qui assistent régulièrement et enseignent à l'école (au moins 90 % des jours d'école) pour les périodes de référence et de mi-parcours. **Dans l'ensemble, il y a eu une légère amélioration de la présence et de l'enseignement des enseignants dans les écoles du programme entre l'évaluation de référence et l'évaluation à mi-parcours, avec une proportion passant de 86,2 % à 89,5 %.** Cette amélioration n'était cependant pas statistiquement significative dans toutes les régions (valeur $p > 0,9$). Les enseignants de Bafing ont montré une amélioration notable, passant de 85,2 % au départ à 100 % à mi-parcours, indiquant une présence parfaite à mi-parcours. Les enseignants de Bagoué, Cavally et Tchologo ont également constaté des améliorations, les enseignants de Cavally et Tchologo atteignant des taux de présence élevés (96,0 % et 96,8 %, respectivement). Les enseignants de Boukani ont constaté une diminution de la proportion d'enseignants assistant régulièrement, passant de 87,9 % au départ à 82,1 % à mi-parcours. Poro a également montré une légère baisse de 88,2 % à 85,3 %, et Gontougo a connu une augmentation modérée de 83,0 % à 87,0 %. **Les enseignants de sexe masculin ont montré une augmentation de la fréquentation, passant de 85,1 % lors de l'évaluation de référence à 91,1 % lors de l'évaluation à mi-parcours, tandis que les enseignantes, en revanche, ont connu une légère baisse, passant de 89,1 % à 86,1 %.**

⁸⁹ PASEC2019 Quality Of Education Systems In French-Speaking Sub-Saharan Africa Teaching/Learning Performance And Environment In Primary Education

Tableau 17 : Les enseignants des écoles cibles qui assistent régulièrement et enseignent à l'école à la base et à mi-parcours.

Variable	Intervention – Base ¹	Intervention – Mi-parcours ¹	Valeur p ²
Tous les enseignants	391 (86,2%)	300 (89,5%)	
Région			>0,9
Bafing	27 (85,2%)	22 (100,0%)	
Bagoue	58 (87,9%)	50 (95,0%)	
Boukani	33 (87,9%)	28 (82,1%)	
Cavally	27 (85,2%)	25 (96,0%)	
Gontougo	88 (83,0%)	64 (87,0%)	
Poro	119 (88,2%)	80 (85,3%)	
Tchologo	39 (84,6%)	31 (96,8%)	
Sexe de l'enseignant			0,026
Masculin	289 (85,1%)	199 (91,1%)	
Féminin	101 (89,1%)	101 (86,1%)	
Inconnu	1	0	
¹ N(% avec résultat dans chaque catégorie)			
² Test de Chi-deux de Pearson			

148. **Les enseignants et les assistants d'enseignement ont reçu une formation grâce au programme McGovern-Dole. Le pourcentage global d'enseignants formés a montré une légère diminution, passant de 56,5 % lors de l'évaluation de base à 56,0 % à lors de l'évaluation mi-parcours.** Notamment, Poro a montré la plus grande amélioration, avec la proportion d'enseignants formés passant de 51,3 % au départ à 65,0 % à mi-parcours. Boukani a également signalé des progrès substantiels, passant de 42,4 % à 60,7 %. Inversement, à la fois Bagoué et Gontougo ont connu des réductions, le pourcentage de Bagoué passant de 81,0 % à 54,0 % et celui de Gontougo de 61,4 % à 45,3 %. Les données indiquent une légère diminution de la proportion d'enseignants masculins formés, passant de 61,2 % au départ à 57,8 % à mi-parcours, tandis que les enseignantes ont vu une augmentation d'environ 10 %, passant de 43,6 % à 52,5 %. Le tableau 17 présente une comparaison détaillée, catégorisée par région et sexe. Les participants aux groupes de discussion et aux entretiens avec des personnes clés dans Bagoué ont souligné que le contexte est marqué par de fortes limitations de ressources au niveau des écoles. Les enseignants assument souvent plusieurs responsabilités, notamment la préparation et la distribution des repas, la supervision des élèves et la gestion quotidienne — des rôles qui dépassent leurs fonctions pédagogiques. Dans certaines écoles, l'absence de personnel de soutien empêche les enseignants de quitter leur poste pour assister aux sessions de formation, surtout lorsqu'aucun remplacement n'est prévu. Ce cumul de tâches, bien qu'il témoigne de leur engagement, réduit considérablement leur disponibilité pour les activités de renforcement des capacités. À Gontougo, en particulier dans les zones reculées et proches des frontières comme Téhini et Moro-Moro, le relief et le contexte sécuritaire constituent de sérieux obstacles à la continuité du programme. Les menaces sécuritaires de ces dernières années ont perturbé les activités éducatives, y compris les examens et les missions de terrain. Ces mêmes défis ont probablement affecté l'organisation et la régularité des sessions de formation des enseignants. Même en période de relative accalmie, atteindre ces localités pour des sessions en présentiel est chronophage et coûteux, ce qui rend difficile la formation de tout le personnel ciblé dans un délai donné.

Tableau 18 : Enseignants/assistants d'enseignement formés grâce au programme MGD

Variable	Intervention - Base	Intervention – Mi-parcours
	N = 391	N = 300
Tous les sujets	56,5%	56,0%
Région		
Bafing	51,9%	59,1%
Bagoue	81,0%	54,0%
Boukani	42,4%	60,7%
Cavally	59,3%	48,0%
Gontougo	61,4%	45,3%
Poro	51,3%	65,0%
Tchologo	38,5%	58,1%
Sexe de l'enseignant		
Masculin	61,2%	57,8%
Féminin	43,6%	52,5%

149. **Il y a eu une augmentation générale du nombre d'enseignants utilisant de nouvelles techniques ou des outils d'enseignement de qualité, comme le montre la hausse de 89 % lors de l'évaluation de référence à 100 % lors de l'évaluation à mi-parcours**, indiquant que tous les enseignants utilisaient au moins un outil d'enseignement à mi-parcours. L'utilisation des bibliothèques mobiles a légèrement augmenté, passant de 48 % au départ à 53 % à mi-parcours, tandis que l'utilisation des tableaux de lecture a diminué, passant de 60 % au départ à 50 % à mi-parcours. Les tableaux illustrés ont connu une augmentation significative de leur utilisation, passant de 52 % lors de l'évaluation de référence à 60 % lors de l'évaluation à mi-parcours. L'utilisation de la gestion des matériaux d'enregistrement a chuté de manière significative, passant de 11 % à 6,3 %. Dans l'ensemble, les enseignants ont montré une utilisation plus étendue de divers outils de la base à mi-parcours (les détails sont présentés dans le tableau 18).

Tableau 19 : Utilisation de nouvelles techniques ou d'outils pédagogiques de qualité par les enseignants

Variable	Base	Mi-parcours
	N = 391 ¹	N = 300 ¹
Bibliothèque mobile	186 (48%)	160 (53%)
Tableaux de lecture	236 (60%)	150 (50%)
Tableaux illustrés	203 (52%)	179 (60%)
Dictionnaires junior	80 (20%)	64 (21%)
Gestion des matériaux d'archives	44 (11%)	19 (6.3%)
Plastique sculpté	84 (21%)	71 (24%)
Mégaphone	24 (6,1%)	20 (6,7%)
Autres outils	85 (22%)	75 (25%)
Au moins un outil utilisé	348 (89%)	300 (100%)
¹ n (%)		

Facteurs liés à l'environnement scolaire

150. Les facteurs liés à l'environnement scolaire incluent la disponibilité de la nourriture scolaire^{90, 91, 92, 93} les conditions des salles de classe et des écoles, ainsi que les infrastructures et les équipements scolaires.⁹⁴
151. **En général, la disponibilité de l'équipement de préparation des aliments dans le groupe d'intervention a diminué de 51,2 % lors de l'évaluation de base à 45,1 % lors de l'évaluation à mi-parcours, soit une baisse de 6,1 %.** Au niveau régional, Bafing a connu une amélioration significative (de 14,3 % à 57,1 %), tandis que des régions comme Bagoué, Poro et Gontougo ont enregistré des diminutions notables. **En revanche, il y a eu une augmentation marginale du matériel de stockage alimentaire de 0,6 % - passant de 41,7 % lors de l'évaluation de référence à 42,3 % lors de l'évaluation à mi-parcours.** Notamment, Gontougo a connu une augmentation importante des équipements de stockage alimentaire (de 22,7 % à 55,6 %), tandis que des régions comme Poro et Tchologo ont observé une baisse. Le tableau 26 présente les détails. Dans plusieurs régions, les repas scolaires sont souvent préparés dans des environnements informels avec un équipement limité. À Boundiali (Bagoué), les participants aux groupes de discussion ont indiqué que les enseignants ou des volontaires, et parfois les élèves, s'occupaient de la cuisine sans personnel dédié ni ustensiles adéquats, apportant des éléments comme du bois de chauffe ou des denrées de base. À Pangarikaha et dans d'autres zones de Poro, les parents, dans les groupes de discussion, ont déclaré qu'ils géraient la préparation des repas avec un soutien externe minimal. Bien que certaines sensibilisations à l'hygiène et formations communautaires aient eu lieu, elles incluent rarement la fourniture d'outils de cuisine durables. Les parties prenantes interrogées ont noté que les phases antérieures du programme, notamment lors du déploiement initial des cantines, offraient un soutien matériel plus complet, incluant

⁹⁰ PAM (Programme Alimentaire Mondial). État de l'alimentation scolaire dans le monde. Rome, Italie : PAM ; 2022.

⁹¹ 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>

⁹² 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.

⁹³ 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.

⁹⁴ PASEC2019 – Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire

des kits de cuisine et des infrastructures de base. Cependant, ce soutien a diminué au fil du temps. À Korhogo, les écoles reçoivent désormais moins de fournitures ou des équipements moins adaptés, et les distributions alimentaires sont parfois mal alignées avec les pratiques culinaires locales, compliquant les opérations quotidiennes.

Tableau 20 : Disponibilité du matériel pour la préparation et le stockage des aliments dans les écoles d'intervention

	Matériel de de préparation des aliments			Matériel de stockage alimentaire		
Variable	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours		Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours	
	N = 84	N = 71		N = 84	N = 71	
Tous les sujets	51,2%	45,1%		41,7%	42,3%	
Région						
Bafing	14,3%	57,1%		42,9%	57,1%	
Bagoue	70,0%	30,0%		50,0%	50,0%	
Boukani	37,5%	42,9%		25,0%	42,9%	
Cavally	28,6%	40,0%		28,6%	20,0%	
Gontougo	59,1%	44,4%		22,7%	55,6%	
Poro	65,2%	41,2%		60,9%	23,5%	
Tchologo	28,6%	71,4%		57,1%	42,9%	

152. La proportion du personnel de la cantine capable d'identifier au moins trois pratiques de santé et d'hygiène, des pratiques de préparation des aliments et des pratiques de stockage des aliments a été évaluée.

- a. **En ce qui concerne les pratiques de santé et d'hygiène**, il y a eu une amélioration générale au sein du groupe d'intervention, avec une augmentation de 7,5 %, passant de 79,8 % lors de l'évaluation de référence à 87,3 % lors de l'évaluation à mi-parcours. Au niveau régional, Bafing a montré une amélioration significative, passant de 28,6 % à 100 %, tandis que Cavally (de 71,4 % à 80 %) et Gontougo (de 81,8 % à 88,9 %) ont également enregistré des augmentations. D'autres régions comme Poro (91,3 % à 82,4 %) et Tchologo (85,7 % à 85,7 %) ont connu des baisses ou aucun changement. Le personnel féminin a montré une plus grande amélioration, passant de 75 % à 100 %, tandis que le personnel masculin a eu une augmentation plus modeste, passant de 80,9 % à 82,7 %.
- b. En ce qui concerne **les pratiques de préparation des aliments**, il y a eu une légère augmentation dans le groupe d'intervention, passant de 65,5 % à 69 %, soit un changement de 3,5 %. Bafing a montré une nette amélioration (de 42,9 % à 100 %), tandis que Cavally a connu une baisse significative (de 57,1 % à 0 %). Gontougo et Poro ont eu des variations plus petites. Le personnel masculin a connu une augmentation notable, passant de 66,2 % à 73,1 %, tandis que le personnel féminin a montré une légère diminution, passant de 62,5 % à 57,9 %.
- c. **Les pratiques de stockage des aliments** ont connu la plus grande amélioration globale, avec une augmentation de 41,6 %, passant de 27,4 % à 69 %. Bafing et Bagoué ont connu des améliorations spectaculaires, Bagoué passant de 20 % à 80 %. D'autres régions comme Poro et Gontougo ont également connu des augmentations notables, bien que Cavally ait montré une amélioration modeste. Le personnel masculin a connu une augmentation significative des connaissances en stockage des aliments, passant de 27,9 % à 71,2 %, tandis que le personnel féminin a montré une hausse de 25 % à 63,2 %. Plus de détails se trouvent à l'Annexe 6.

153. L'analyse de la disponibilité de l'eau dans les écoles a révélé des tendances variées entre les groupes d'intervention et de comparaison. La disponibilité de l'eau a été évaluée en fonction de la proportion d'écoles déclarant la présence d'eau dans leurs locaux, indépendamment du fait que les sources soient améliorées ou non. **Il y a eu une légère diminution de la disponibilité de l'eau dans les écoles du**

projet, passant de 75 % à 65,5 %, accompagnée de variations régionales. Par exemple, la région de Bafing a connu une réduction significative dans le groupe d'intervention, chutant de 71,4 % à 28,6 %, tandis que les écoles de comparaison ont enregistré une baisse complète de 40 % au départ à 0 %. Inversement, les régions de Poro et de Boukani ont montré des augmentations de la disponibilité en eau dans les deux groupes (voir tableau 20).

Tableau 21 : Disponibilité de l'eau dans les écoles

Variable	Témoins - Base	Témoins - Mi-Parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-Parcours
	N = 36	N = 35	N = 84	N = 84
Tous les sujets	58,3%	57,1%	75,0%	65,5%
Région				
Bafing	40,0%	0,0%	71,4%	28,6%
Cavally	83,3%	60,0%	71,4%	57,1%
Poro	50,0%	62,5%	73,9%	81,8%
Tchologo	75,0%	75,0%	85,7%	85,7%
Boukani	0,0%	60,0%	50,0%	75,0%
Bagoue	66,7%	66,7%	90,0%	80,0%
Gontougo	66,7%	66,7%	77,3%	47,8%

154. **Une légère augmentation de la prévalence globale des sources d'eau améliorées a été constatée dans le groupe de comparaison, passant de 52,8 % à 54,3 %. En revanche, le groupe d'intervention a enregistré une hausse significative d'environ 10 %, passant de 60,7 % à 70,2 %.** Au niveau régional, Bafing et Gontougo dans le groupe d'intervention font exception, affichant une diminution de la disponibilité des sources d'eau améliorées, tandis que d'autres régions comme Cavally, Poro et Boukani ont montré des améliorations modérées ou nulles (voir tableau 21).

Tableau 22 : Sources d'eau améliorées

Variable	Témoins - Base	Témoins - Mi-Parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-Parcours
	N = 36	N = 35	N = 84	N = 84
Tous les sujets	36 (52.8%)	35 (54.3%)	84 (70.2%)	84 (60.7%)
Région				
Bafing	5 (40.0%)	4 (0.0%)	7 (71.4%)	7 (28.6%)
Cavally	6 (50.0%)	5 (40.0%)	7 (28.6%)	7 (42.9%)
Poro	10 (50.0%)	8 (62.5%)	23 (73.9%)	22 (77.3%)
Tchologo	4 (75.0%)	4 (75.0%)	7 (85.7%)	7 (85.7%)
Boukani	2 (0.0%)	5 (60.0%)	8 (37.5%)	8 (50.0%)
Bagoue	3 (66.7%)	3 (66.7%)	10 (90.0%)	10 (80.0%)
Gontougo	6 (66.7%)	6 (66.7%)	22 (77.3%)	23 (47.8%)

155. **Le groupe d'intervention a indiqué une augmentation globale de l'assainissement amélioré, passant de 64,3 % lors de l'évaluation de référence à 71,4 % lors de l'évaluation à mi-parcours, un changement positif de 7,1 %, tandis que les écoles de comparaison dans l'échantillon affichent une réduction marginale des installations sanitaires améliorées (de 61 % à 60 %).** Au niveau régional, les zones de projet à Tchologo et Poro ont montré des augmentations significatives en matière

d'assainissement amélioré, Tchologo atteignant 100%.

Tableau 23 : Assainissement amélioré

Variable	Témoins - Base	Témoins - Mi-Parcours	Intervention-Base	Intervention - Mi-Parcours
	N = 36	N = 35	N = 84	N = 84
Tous les sujets	61,1%	60,0%	64,3%	71,4%
Région				
Bafing	20,0%	25,0%	28,6%	28,6%
Cavally	50,0%	40,0%	71,4%	57,1%
Poro	70,0%	75,0%	65,2%	86,4%
Tchologo	50,0%	75,0%	57,1%	100,0%
Boukani	100,0%	60,0%	75,0%	75,0%
Bagoue	66,7%	33,3%	80,0%	90,0%
Gontougo	83,3%	83,3%	63,6%	56,5%

Résultats d'apprentissage des élèves

156. **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 de classe, a été évalué à l'aide de l'outil ASER. Pour illustrer les progrès réalisés sur cet indicateur de résultat, quatre types de scores sont présentés : 1) le score ASER brut⁹⁵; 2) le score minimum approprié au niveau de la classe⁹⁶; 3) le score maximum approprié au niveau de la classe⁹⁷; et 4) le score dépassant le maximum approprié au niveau de la classe.⁹⁸

Scores ASER Bruts

157. Le tableau 23 présente les scores de lecture moyens par région, classe et sexe – la moyenne et l'écart type des scores de lecture bruts pour les élèves des groupes Témoins et d'intervention lors de l'évaluation de référence et lors de l'évaluation à mi-parcours. **Les groupes d'intervention et de comparaison ont montré des améliorations des scores de lecture entre la référence et à mi-parcours.** Dans l'ensemble, le groupe d'intervention a montré une amélioration plus significative, passant de 3,9 à 4,8, tandis que le groupe de comparaison est passé d'une moyenne de 3,5 à 4,3. Les deux groupes avaient des niveaux de variabilité similaires, avec des écarts-types autour de 3.

⁹⁵ Score ASER Brut : Une valeur numérique attribuée aux notes de performance, les valeurs plus élevées indiquant une meilleure performance (par exemple, O = 0, A = 1, B = 2, ..., K = 11).

⁹⁶ Score minimum approprié au niveau de la classe : Une variable fictive indiquant si le score ASER d'un élève est au minimum acceptable pour son niveau de classe (codée comme 1 si le score de l'élève est égal ou supérieur à la limite inférieure de son score approprié au niveau de la classe, et 0 sinon).

⁹⁷ Score maximum approprié au niveau de la classe : Une variable fictive indiquant si le score ASER d'un élève est au maximum acceptable pour son niveau de classe (codée comme 1 si le score de l'élève est égal ou supérieur à la limite supérieure de son score approprié au niveau de la classe, et 0 sinon).

⁹⁸ Dépassement du score maximum approprié au niveau de la classe : Une variable fictive indiquant si le score ASER d'un élève dépasse le score maximum acceptable pour son niveau (codée comme 1 si le score de l'élève est supérieur à la limite supérieure de son score approprié pour son niveau, et 0 sinon).

Tableau 24 : Scores moyens de lecture par région, classe et sexe

Variable	Témoins - Base	Témoins - Mi-parcours	Intervention - Base	Intervention - Mi-parcours
	N = 371	N = 345	N = 1,115	N = 745
Tous les sujets	3.5 (2.9)	4.3 (2.9)	3.9 (3.1)	4.8 (3.1)
Région				
Bafing	2.7 (2.7)	4.9 (2.7)	3.0 (3.1)	4.1 (2.6)
Cavally	3.2 (2.7)	3.1 (2.2)	3.9 (3.2)	4.4 (2.7)
Poro	3.8 (3.3)	4.6 (3.1)	3.4 (3.0)	4.5 (3.0)
Tchologo	3.8 (2.3)	3.1 (1.8)	4.7 (2.8)	3.9 (2.3)
Boukani	2.5 (2.1)	3.5 (2.5)	4.3 (3.4)	4.7 (3.3)
Bagoue	3.8 (2.7)	4.0 (2.5)	3.9 (2.8)	4.4 (2.9)
Gontougo	3.7 (2.8)	5.8 (3.3)	4.4 (3.3)	6.2 (3.2)
Classe				
CP1	-	1,8 (1,2)	-	1,9 (1,5)
CP2	1,2 (0,8)	2,6 (1,9)	1,2 (0,9)	3,3 (2,2)
CE1	2,7 (2,3)	4,4 (3,0)	2,3 (2,1)	5,1 (2,8)
CE2	3,5 (2,8)	5,5 (2,6)	3,3 (2,7)	6,0 (2,8)
CM1	4,4 (2,9)	6,2 (2,5)	4,8 (2,9)	7,2 (2,6)
CM2	5,9 (2,8)	-	6,2 (3,1)	-
Sexe de l'élève				
Masculin	3,5 (2,9)	4,5 (2,9)	3,8 (3,0)	4,9 (3,1)
Féminin	3,5 (2,9)	4,1 (2,8)	4,0 (3,2)	4,8 (3,1)

158. **Au niveau régional**, Gontougo a montré la plus grande amélioration du score brut ASER, le groupe de comparaison passant de 3,7 à 5,8 et le groupe d'intervention de 4,4 à 6,2. Bafing a connu une amélioration notable pour le groupe témoin (de 2,7 à 4,9), tandis que le groupe d'intervention a montré une augmentation plus modeste (de 3,0 à 4,1). **Au niveau des classes**, en CP2, les deux groupes ont constaté une amélioration, le groupe d'intervention passant de 1,2 à 3,3. Le CE1 et le CE2 ont également montré de fortes améliorations, en particulier dans le groupe d'intervention, qui est passé de 2,3 à 5,1 en CE1 et de 3,3 à 6,0 en CE2. Le CM1 a connu une amélioration significative pour le groupe d'intervention (de 4,8 à 7,2), tandis que le groupe de comparaison a également augmenté (de 4,4 à 6,2). **Les élèves masculins et féminins** ont montré des schémas d'amélioration similaires, les garçons passant de 3,8 à 4,9 dans le groupe d'intervention et de 3,5 à 4,5 dans le groupe de comparaison. Les filles ont montré une augmentation de 4,0 à 4,8 dans le groupe d'intervention et de 3,5 à 4,1 dans le groupe de comparaison. **L'effet de l'intervention était similaire pour les élèves masculins et féminins, sans différences majeures basées sur le sexe en termes d'amélioration.** Les scores moyens de lecture par sexe et par classe sont illustrés à la Figure 7.



Figure 7 : Scores moyens de lecture par classe et sexe

Atteinte du score de lecture minimum approprié pour le niveau scolaire

159. Le tableau 24 présente le pourcentage de changement dans l'atteinte des scores minimaux appropriés pour le niveau de classe parmi les élèves des groupes Témoins et d'intervention. **Il y a eu une augmentation significative du pourcentage d'élèves atteignant les scores de lecture minimaux appropriés pour leur niveau de classe entre l'évaluation de référence et l'évaluation à mi-parcours, tant dans le groupe témoin que dans le groupe d'intervention.** Dans le groupe de contrôle, le pourcentage d'élèves atteignant les scores de lecture est passé de 11,3 % au départ à 35,9 % à mi-parcours. **Dans le groupe d'intervention, une amélioration plus substantielle a été observée, les scores passant de 12,2 % au départ à 54,0 % à mi-parcours.** La région de Gontougo a montré la plus grande amélioration, avec une augmentation de 18,3 % au départ à 64,9 % à mi-parcours dans le groupe témoin et de 22,7 % à 78,7 % dans le groupe d'intervention. La région de Bafing a connu une amélioration notable dans le groupe d'intervention, passant de 10,0 % au départ à 46,2 % à mi-parcours. D'autres régions comme Poro et Tchologo ont également montré des améliorations, en particulier dans le groupe d'intervention, avec Poro passant de 7,5 % à 45,9 % et Tchologo de 10,2 % à 46,9 %. **Parmi les élèves plus jeunes, les classes de CP1 et CP2 dans le groupe d'intervention ont montré des gains substantiels, surtout à à mi-parcours (83,9 % en CP1 et 50,7 % en CP2).** Dans les classes supérieures comme CE1, CE2, CM1 et CM2, le groupe d'intervention a également observé des améliorations, avec CE1 passant de 17,5 % à 60,3 % et CM1 de 8,8 % à 34,9 %. **Les élèves, tant masculins que féminins, du groupe d'intervention ont montré des améliorations dans les scores de lecture, les garçons passant de 10,7 % à 54,3 % et les filles de 13,7 % à 53,6 %.**

Tableau 25 : Prévalence de l'atteinte du score de lecture minimum approprié pour le niveau par région, classe et sexe

Variable	Témoin - Base ¹	Témoin - Mi-parcours ¹	Intervention - Base ¹	Intervention - Mi-parcours ¹
Tous les élèves	371 (11,3%)	345 (35,9%)	1,115 (12,2%)	745 (54,0%)
Région				
Bafing	50 (0,0%)	39 (53,8%)	70 (10,0%)	39 (46,2%)

Cavally	60 (10,0%)	58 (22,4%)	66 (15,2%)	59 (47,5%)
Poro	111 (15,3%)	92 (37,0%)	389 (7,5%)	220 (45,9%)
Tchologo	40 (17,5%)	36 (13,9%)	118 (10,2%)	64 (46,9%)
Boukani	20 (0,0%)	34 (14,7%)	80 (20,0%)	76 (43,4%)
Bagoue	30 (3,3%)	29 (31,0%)	172 (7,0%)	99 (44,4%)
Gontougo	60 (18,3%)	57 (64,9%)	220 (22,7%)	188 (78,7%)
Classe				
CP1	0 (NA%)	66 (66,7%)	0 (NA%)	149 (83,9%)
CP2	73 (4,1%)	69 (30,4%)	171 (5,8%)	150 (50,7%)
CE1	79 (24,1%)	70 (42,9%)	171 (17,5%)	146 (60,3%)
CE2	72 (15,3%)	70 (22,9%)	254 (15,4%)	148 (40,5%)
CM1	84 (6,0%)	70 (18,6%)	249 (8,8%)	152 (34,9%)
CM2	63 (6,3%)	0 (NA%)	270 (13,0%)	0 (NA%)
Sexe de l'élève				
Masculin	184 (10,9%)	170 (37,1%)	560 (10,7%)	368 (54,3%)
Féminin	187 (11,8%)	175 (34,9%)	555 (13,7%)	377 (53,6%)
¹ N(% avec un résultat pour chaque catégorie)				

Atteinte du score de lecture maximal approprié pour le niveau scolaire

160. Le tableau 25 illustre le pourcentage de variation dans la fréquence d'atteinte des scores parfaits au niveau de la classe parmi les élèves des groupes témoins et d'intervention. **Globalement, le groupe d'intervention a montré des progrès significatifs en atteignant des scores optimaux adaptés à chaque niveau, toutes régions, classes et sexes confondus.** Le groupe témoin a aussi fait des progrès, mais le groupe d'intervention a constamment surpassé le groupe témoin dans toutes les catégories. Dans le groupe témoin, la proportion d'élèves atteignant les scores de lecture les plus élevés a augmenté de 8,4 % lors de l'évaluation de référence à 24,9 % lors de l'évaluation à mi-parcours. Dans le groupe d'intervention, une amélioration plus importante a été observée, les scores passant de 8,6 % au départ à 36,1 % à mi-parcours. Gontougo a montré les gains les plus élevés, avec le groupe témoin passant de 13,3 % au départ à 52,6 % à mi-parcours, et le groupe d'intervention passant de 18,2 % à 61,7 %. Les classes de CP1 et CP2 dans le groupe d'intervention ont montré une amélioration considérable, avec CP1 atteignant 38,3 % et CP2 à 38,0 % à mi-parcours. En CE1, CE2, CM1 et CM2, le groupe d'intervention a également montré de forts progrès, avec CE1 passant de 14,6 % à 54,1 %, CE2 de 6,3 % à 25,7 %, et CM1 de 5,2 % à 25,0 %. **Les élèves de sexe masculin et féminin du groupe d'intervention ont réalisé des progrès significatifs. Les garçons sont passés de 8,0 % à 36,4 %, et les filles de 9,2 % à 35,8 %, montrant des progrès presque identiques entre les sexes.**

Tableau 26 : Atteinte du score de lecture maximal approprié pour le niveau par région, classe et sexe

Variable	Témoin - Base ¹	Témoin - Mi-parcours ¹	Intervention - Base ¹	Intervention - Mi-parcours ¹
Tous les élèves	371 (8,4%)	345 (24,9%)	1,115 (8,6%)	745 (36,1%)
Région				
Bafing	50 (0,0%)	39 (33,3%)	70 (4,3%)	39 (12,8%)
Cavally	60 (3,3%)	58 (12,1%)	66 (12,1%)	59 (33,9%)
Poro	111 (14,4%)	92 (27,2%)	389 (5,7%)	220 (28,6%)

Tchologo	40 (10,0%)	36 (5,6%)	118 (4,2%)	64 (21,9%)
Boukani	20 (0,0%)	34 (11,8%)	80 (15,0%)	76 (27,6%)
Bagoue	30 (3,3%)	29 (17,2%)	172 (3,5%)	99 (30,3%)
Gontougo	60 (13,3%)	57 (52,6%)	220 (18,2%)	188 (61,7%)
Classe				
CP1	0 (NA%)	66 (31,8%)	0 (NA%)	149 (38,3%)
CP2	73 (4,1%)	69 (24,6%)	171 (4,1%)	150 (38,0%)
CE1	79 (17,7%)	70 (40,0%)	171 (14,6%)	146 (54,1%)
CE2	72 (8,3%)	70 (18,6%)	254 (6,3%)	148 (25,7%)
CM1	84 (4,8%)	70 (10,0%)	249 (5,2%)	152 (25,0%)
CM2	63 (6,3%)	0 (NA%)	270 (13,0%)	0 (NA%)
Sexe de l'élève				
Masculin	184 (8,2%)	170 (27,1%)	560 (8,0%)	368 (36,4%)
Féminin	187 (8,6%)	175 (22,9%)	555 (9,2%)	377 (35,8%)

¹N(%avec un résultat pour chaque catégorie)

Atteinte d'un score de lecture supérieur au maximum approprié pour le niveau scolaire

161. Le tableau 26 montre le pourcentage de variation concernant la fréquence d'obtention de scores de lecture dépassant le niveau approprié pour chaque classe, aussi bien pour le groupe témoin que pour le groupe d'intervention, dans diverses régions, niveaux scolaires et sexes. **Le groupe d'intervention a régulièrement démontré des progrès significatifs, atteignant des scores de lecture supérieurs aux seuils maximaux attendus à chaque niveau, quel que soit la région, la classe ou le sexe. En revanche, le groupe de comparaison a présenté des améliorations plus modestes.** Dans le groupe d'intervention, le pourcentage est passé de 3,0 % au départ à 19,9 % à mi-parcours (comparé à la hausse de 3,0 % à 13,9 % dans le groupe de comparaison). Gontougo a montré la plus grande augmentation, avec le groupe d'intervention passant de 8,6 % à 39,4 % et le groupe témoin passant de 3,3 % au départ à 31,6 % à mi-parcours. Les classes de CP1 et CP2 dans le groupe d'intervention ont montré les améliorations les plus significatives. En CP1, le groupe d'intervention est passé de 0 % à 16,8 %, et en CP2, il est passé de 1,2 % à 24,7 %. **Les garçons et les filles du groupe d'intervention ont fait de grands progrès. Les garçons sont passés de 3,4 % à 18,2 %, et les filles de 2,7 % à 21,5 %.**

Tableau 27 : Prévalence des scores de lecture supérieurs au maximum approprié pour le niveau scolaire par région, classe et sexe

Variable	Témoin- Base ¹	Témoin- Mi-parcours ¹	Intervention - Base ¹	Intervention - Mi-parcours ¹
Tous les élèves	371 (3,0%)	345 (13,9%)	1,115 (3,0%)	745 (19,9%)
Région				
Bafing	50 (0,0%)	39 (20,5%)	70 (0,0%)	39 (2,6%)
Cavally	60 (0,0%)	58 (5,2%)	66 (1,5%)	59 (8,5%)
Poro	111 (8,1%)	92 (15,2%)	389 (1,8%)	220 (15,0%)
Tchologo	40 (0,0%)	36 (2,8%)	118 (0,0%)	64 (10,9%)
Boukani	20 (0,0%)	34 (5,9%)	80 (5,0%)	76 (15,8%)
Bagoue	30 (0,0%)	29 (6,9%)	172 (1,7%)	99 (16,2%)
Gontougo	60 (3,3%)	57 (31,6%)	220 (8,6%)	188 (39,4%)

Classe				
CP1	0 (NA%)	66 (9,1%)	0 (NA%)	149 (16,8%)
CP2	73 (0,0%)	69 (14,5%)	171 (1,2%)	150 (24,7%)
CE1	79 (6,3%)	70 (28,6%)	171 (7,6%)	146 (27,4%)
CE2	72 (4,2%)	70 (11,4%)	254 (3,5%)	148 (17,6%)
CM1	84 (3,6%)	70 (5,7%)	249 (4,0%)	152 (13,2%)
CM2	63 (0,0%)	0 (NA%)	270 (0,0%)	0 (NA%)
Sexe de l'élève				
Masculin	184 (2,7%)	170 (15,3%)	560 (3,4%)	368 (18,2%)
Féminin	187 (3,2%)	175 (12,6%)	555 (2,7%)	377 (21,5%)
¹ N (%avec un résultat pour chaque catégorie)				

La probabilité d'atteindre les objectifs de l'intervention et les facteurs influençant les réalisations du programme.

162. **Dans l'ensemble, la phase 2 du programme McGovern-Dole en Côte d'Ivoire a réussi à obtenir ses résultats, notamment par une diminution de la faim de midi, une amélioration de l'inscription et de la fréquentation scolaires, ainsi qu'un renforcement des compétences en lecture et écriture.** Néanmoins, l'efficacité varie selon la région et les groupes démographiques, certaines zones nécessitant des actions plus ciblées pour surmonter des difficultés persistantes. Le programme est sans doute sur la bonne voie pour atteindre ses objectifs globaux, mais il convient d'intensifier les efforts afin de réduire les disparités régionales et liées au sexe. **Les résultats intermédiaires de la phase 2 du programme McGovern-Dole, tels que définis dans le cadre logique, ont été largement atteints.** Parmi les réussites notables figurent une hausse des inscriptions des élèves, une amélioration de la fréquentation et des performances en alphabétisation améliorées. Par exemple, le programme visant à renforcer les aptitudes en lecture et écriture des élèves a été largement couronné de succès, les statistiques révélant des progrès significatifs dans les indices d'alphabétisation, en particulier dans les écoles d'intervention et dans les classes les plus fondamentales. **L'impact de l'intervention a été comparable pour les élèves de sexe masculin et féminin, sans différences majeures liées au sexe en termes d'amélioration, et l'indice de parité entre les sexes⁹⁹ dans les inscriptions s'est rapproché de l'équilibre.** Ces résultats indiquent que le programme est en bonne voie d'atteindre ses objectifs plus globaux, notamment en améliorant l'accès à l'éducation et la qualité pour les filles et les garçons. **Cependant, il convient de noter que les écoles de comparaison ont également montré des progrès constants dans de nombreux cas et, dans certains cas, ont surpassé les écoles d'intervention.**
163. **Lors des entretiens, les parties prenantes ont généralement perçu le programme comme étant efficace pour accomplir les objectifs fixés.** Ils ont reconnu les améliorations dans l'inscription des élèves, la fréquentation et l'alphabétisation comme des indicateurs clés du succès du programme. **Les personnes interrogées lors des entretiens avec des informateurs clés ont fréquemment mentionné les effets positifs des initiatives d'engagement communautaire du programme, qui ont été cruciales pour obtenir du soutien pour les réformes éducatives et assurer une implication communautaire soutenue.** Les parties prenantes ont souligné le rôle de la formation des enseignants et la fourniture de matériel éducatif comme des facteurs cruciaux pour améliorer les résultats en matière d'alphabétisation. Un intervenant a noté : « *La formation que nous avons fournie aux enseignants s'est directement traduite par de meilleurs résultats d'apprentissage pour les élèves. Nous voyons plus d'élèves*

⁹⁹ Un indice de parité entre les sexes (IPS) égal à 1 indique une parité entre les sexes ; un IPS compris entre 0 et 1 traduit une disparité en faveur des garçons ; un IPS supérieur à 1 révèle une disparité en faveur des filles.

lire au niveau de leur classe maintenant que jamais auparavant ». Une autre perception importante est le rôle des repas dans l'amélioration de la fréquentation et de l'attention, les parties prenantes affirmant que la fourniture de repas a été un « *tournant décisif* » pour maintenir les enfants à l'école.

164. **Lors des discussions de groupe, les communautés ont également noté des changements notables depuis la mise en œuvre de la phase 2 du programme McGovern-Dole, en particulier en termes d'augmentation de la fréquentation scolaire et d'une plus grande implication de la communauté dans les activités éducatives.** Les parents et autres acteurs communautaires s'accordaient à dire que les enfants étaient plus motivés à fréquenter l'école régulièrement, en grande partie grâce à la fourniture constante de repas et à l'amélioration des infrastructures et des ressources scolaires. Lors des discussions de groupe, les membres de la communauté ont souvent mentionné l'importance des repas scolaires pour réduire le fardeau financier des familles et s'assurer que les enfants n'avaient pas faim pendant les heures de classe, ce qui, selon eux, avait amélioré leur concentration et leur volonté de participer en classe. Un parent a partagé : « *Auparavant, nous avions du mal à faire aller nos enfants à l'école, mais maintenant ils y vont de bon gré parce qu'ils savent qu'ils auront un repas et ils apprécient davantage leurs cours* ».
165. **Plusieurs facilitateurs essentiels, identifiés par les parties prenantes et les membres de la communauté, ont favorisé la mise en œuvre des éléments du programme.** Le succès du programme a été attribué à la formation des enseignants et aux ressources, à la distribution de repas scolaires et à l'implication de la communauté. On estimait que la formation des professeurs et la mise à disposition de nouveaux outils pédagogiques étaient indispensables pour renforcer l'alphabétisation et les résultats éducatifs globaux. **La fourniture de repas scolaires a toujours été considéré comme un élément clé pour augmenter la présence scolaire et diminuer les taux de décrochage.** La mise en œuvre de la deuxième phase du programme McGovern-Dole a été particulièrement bien accueillie dans les régions où le déficit alimentaire était important. On a constaté que des stratégies d'engagement communautaire efficaces ont facilité l'application du programme et favorisé la participation et l'engagement des communautés locales dans les activités liées au programme. Le programme a aussi été salué par les dirigeants communautaires pour avoir rendu l'éducation plus accessible, notamment pour les filles, en s'attaquant à des défis comme la malnutrition et les standards culturels.
166. **Les parties prenantes ont considéré les actions d'engagement communautaire comme l'un des éléments les plus précieux du programme.** Ces actions ont été considérées comme ayant favorisé la création d'une relation de confiance entre les gestionnaires du programme et les communautés, facilitant ainsi l'adéquation des buts du projet avec les besoins et les priorités locales. **Il a été jugé crucial d'impliquer des leaders de la communauté, des parents et des structures locales pour valoriser l'éducation et veiller à la pérennité des activités du programme au sein des communautés.** Un intervenant a noté : « Sans l'appui considérable de la communauté, nous n'aurions pas réussi à obtenir les résultats que nous constatons actuellement. » Les actions d'engagement au sein de la communauté ont été indispensables pour établir ce soutien. **On a également reconnu que les activités d'engagement communautaire ont contribué à créer un sentiment de propriété et de redevabilité au sein des membres de la communauté.** En associant les communautés aux processus décisionnels, le programme a réussi à faire en sorte que ses actions soient culturellement adaptées et largement accueillies. Au cours des échanges en groupe, les participants ont fait savoir que leur participation au programme les avait aidés à mieux reconnaître la valeur de l'éducation, particulièrement pour les filles. « *Nous percevons désormais l'éducation comme une obligation collective.* » Un leader communautaire a déclaré : « *Ce n'est pas uniquement la responsabilité des enseignants ou du gouvernement ; chacun de nous a un rôle à assumer.* »
167. **Le caractère global des actions du programme a été noté comme le facteur principal de transformation.** Ainsi l'indique un acteur clé : « *Ce qui a principalement conduit au changement, c'est la portée globale de l'aide que nous apportons.* » Il ne s'agit pas uniquement de livres ou d'éducation ; il est question de créer un environnement propice à l'épanouissement des élèves. » **Les communautés ont exprimé des sentiments similaires à ceux des parties prenantes, soulignant que la fusion d'assistance matérielle, de moyens pédagogiques et d'engagement communautaire a été déterminante pour les succès du programme.** Un membre de la communauté a souligné : « *La nourriture a joué un rôle essentiel pour maintenir nos enfants à l'école. Mais au-delà de cela, la manière dont le programme nous a impliqués dans le processus a fait toute la différence.* »
168. **Plusieurs facteurs internes ont été identifiés comme cruciaux pour la réussite du programme par les parties prenantes participant aux entretiens avec des informateurs clés, notamment**

l'existence de structures de gouvernance robustes, une bonne coordination entre les partenaires et des processus de programme bien structurés. Les parties prenantes s'accordaient à dire que les systèmes internes appuyant le programme, notamment les dispositifs de suivi et d'évaluation, avaient permis une mise en œuvre rapide et efficace. Par ailleurs, certains participants ont loué le cadre exhaustif de suivi et d'évaluation du programme, qui a rendu possible une évaluation constante et l'amélioration des stratégies pour réaliser les objectifs. Comme l'a souligné un participant, « *La suivi régulier a été crucial pour la détection et la résolution rapide des problèmes, évitant ainsi leur escalade en problèmes majeurs.* »

169. Des facteurs externes, tels que le contexte économique global, la stabilité politique et l'évolution du financement extérieur, ont été reconnus comme ayant influencé de manière significative les résultats du programme. Bien que le programme ait atteint un certain niveau de succès, les parties prenantes ont souligné que les fluctuations du financement et les changements dans l'environnement politique avaient parfois posé des défis. Comme l'a noté un intervenant : « *Nous avons eu la chance de bénéficier d'un soutien stable ; toutefois, le paysage du financement extérieur reste une préoccupation majeure. Tout changement important pourrait nuire à notre capacité à maintenir des résultats efficaces.* »

QE2. Quelle est l'étendue de la mise en œuvre des recommandations issues de l'évaluation finale de la première phase du programme McGovern-Dole ? Quels éléments ont facilité ou compromis l'application de ces recommandations ?

État de mise en œuvre des recommandations formulées dans l'évaluation finale de la phase 1 du programme McGovern-Dole

170. L'évaluation finale de la première phase du Programme McGovern-Dole a fourni plusieurs recommandations clés visant à améliorer les résultats et la pérennisation du programme, notamment en améliorant le suivi et le rapport des opérations de la cantine, en abordant les interventions spécifiques au sexe, en fournissant un soutien adapté aux Groupes de Production Féminins et en renforçant le développement professionnel des enseignants. Les développements suivants ont été notés dans cette évaluation :
- Les efforts visant à améliorer le suivi des repas de cantine offerts avec l'appui du PAM et les donations de la communauté ont produit des effets variables. Des rapports récents révèlent une amélioration des pratiques de documentation. Toutefois, il demeure difficile de faire la distinction entre les repas soutenus par le programme et ceux offerts par la communauté. Cette lacune entrave la possibilité d'apprécier totalement l'effet de ces apports sur l'alimentation des élèves.
 - Des avancées ont été réalisées dans l'application d'interventions axées sur le sexe. Les chiffres actuels montrent qu'il y a eu une amélioration du rapport global filles-garçons dans le nombre d'inscriptions scolaires, passant de 1,09 à 1,02. Cela témoigne d'un rapprochement entre les sexes dans les établissements scolaires. Par ailleurs, l'inscription des filles a connu une amélioration dans les écoles d'intervention, surpassant légèrement celle des garçons.
 - L'accompagnement personnalisé pour les Groupes de Production Féminins a été intensifié. Néanmoins, des obstacles comme l'accès restreint aux terrains et aux fonds financiers persistent à entraver la réalisation complète du potentiel de ces groupes.
 - L'implémentation de la suggestion d'accroître le perfectionnement professionnel des enseignants a été partiellement réalisée. Malgré une expansion des programmes éducatifs, notamment en matière d'alphabétisation et de numératie, l'uniformité et l'étendue de ces initiatives de développement des compétences varient selon les zones géographiques.
171. Lors des entretiens, les parties prenantes du PAM ont généralement perçu que des progrès significatifs avaient été réalisés dans la mise en œuvre des recommandations de l'évaluation finale de la phase 1 du programme McGovern-Dole, notant des améliorations dans le suivi des données, les interventions spécifiques au sexe et le soutien aux Groupes de Production Féminins. **Les principales barrières à la mise en œuvre complète notées incluent des ressources limitées, des disparités régionales et des défis pour changer les attitudes culturelles de longue date, en particulier en ce qui concerne le sexe.** D'autre part, les facilitateurs de la mise en œuvre incluent un fort engagement communautaire, de nombreux acteurs citant cela comme crucial pour le succès du programme. Des systèmes de formation et de soutien améliorés pour les agricultrices étaient également perçus comme efficaces. De

plus, les parties prenantes ont mentionné l'intégration progressive des composantes du programme dans les structures de gouvernance locales, avec une participation accrue des autorités locales à la mise en œuvre du programme.

QE3. Quelle a été l'efficacité des activités sensibles au sexe ?

Efficacité des activités sensibles au sexe

172. Au cours de la deuxième phase du programme McGovern-Dole, un engagement clair a été pris pour répondre aux besoins spécifiques et aux rôles différenciés des femmes et des hommes, tout en encourageant une participation accrue et des opportunités de leadership pour les femmes. Des progrès significatifs ont été enregistrés en matière d'égalité des chances entre les sexes, comme en témoigne une inscription plus équilibrée entre filles et garçons. Par ailleurs, les résultats en alphabétisation révèlent des améliorations similaires des scores de lecture chez les filles comme chez les garçons. L'écart de formation entre les enseignants masculins et féminins a diminué – initialement, 61,2 % des enseignants étaient de sexe masculin contre 43,6 % de sexe féminin, mais à mi-parcours, 10 % d'enseignantes supplémentaires ont été formées, ce qui a permis de réduire l'écart (57,8 % pour les enseignants masculins contre 52,3 % pour les enseignantes). Néanmoins, il est important de souligner que plus d'instructeurs masculins ont été rapportés comme étant présents et disposés à dispenser des cours dans les salles de classe à mi-parcours en comparaison avec leurs homologues féminines (91,1 % contre 86,1 %), ce qui constitue un retournement par rapport à la situation initiale (85,1 % contre 89,1 %).
173. Pour renforcer l'engagement des organisations locales et des groupes communautaires, la stratégie a mis l'accent sur l'émancipation des groupes féminins grâce à un développement renforcé des compétences. Parmi les buts précis de ce soutien figurent l'augmentation des volumes de production, le perfectionnement des méthodes agricoles, l'amélioration de la sécurité alimentaire pour les membres du groupe, ainsi que la promotion de la commercialisation et de la transformation des produits agricoles. Ainsi, plusieurs groupes de femmes ont vu le jour dans les zones ciblées par le programme d'intervention. Depuis 2019, le PAM a progressivement apporté son soutien à ces groupes, ce qui a conduit à la création de 73 groupes de femmes jusqu'à présent. Cette aide vise à améliorer les conditions de vie des bénéficiaires et à renforcer les compétences des groupes concernés¹⁰⁰.
174. Dans la région du Nord, le PAM soutient 40 groupes¹⁰¹. Ce soutien se concentre sur un changement positif des moyens de subsistance de certains groupes de femmes agricultrices travaillant autour des cantines scolaires tout en mettant en place des politiques pour réduire les pertes post-récolte et maintenir l'accès aux marchés.¹⁰² Selon le rapport de 2022 concernant le suivi des résultats du soutien aux groupes agricoles organisés autour des cantines scolaires, il est indiqué que grâce à l'appui du PAM pour la mise en place de ces groupes, 46,5 % des femmes ont actuellement des économies. En 2022, la plupart de ces femmes pratiquent l'épargne principalement au sein du groupement/coopérative (24,9%) grâce à l'instauration des Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit (AVEC), et directement chez elles (15,4%). En 2023, un peu plus de la moitié des femmes (55,8%) ont des économies. Cette faculté d'économiser donne aussi aux femmes la possibilité de participer aux dépenses domestiques, y compris dans les ménages dirigés par des hommes. Alors qu'en 2022, aucun groupe n'avait un revenu annuel moyen supérieur à 1 million, en 2023 plus de 16,7 % ont dépassé ce seuil. Cependant, la majorité des groupes (93,3%) ont signalé avoir des contraintes matérielles et physiques qui limitent leur activité de production. Cela inclut le manque d'outils de production, le manque d'eau et d'intrants agricoles. Plus de la moitié des groupes (56,7%) du FSOM 2022 n'avaient pas encore d'approbation ou de reçu de dépôt. En 2023, cette proportion est montée à 36,7 %.

¹⁰⁰ PAM, Rapport de suivi sur les résultats du soutien aux groupes agricoles mobilisés autour des cantines scolaires, décembre 2023, p.5.

¹⁰¹ PAM, Rapport de suivi sur les résultats du soutien aux groupes agricoles mobilisés autour des cantines scolaires, janvier 2023.

¹⁰² PAM, Rapport de suivi sur les résultats du soutien aux groupes agricoles mobilisés autour des cantines scolaires, janvier 2023.



Photo 1 : Soutien pour le nettoyage de la parcelle de niébé à Dingbi

175. L'analyse met en évidence **une tendance positive pour les filles dans les écoles bénéficiant de l'intervention**, tant en termes de taux de scolarisation que d'amélioration des compétences en lecture (voir les sections précédentes sur l'efficacité pour plus de détails). Les résultats suggèrent que les efforts déployés dans le cadre de l'attribution FY20 pour promouvoir un accès et des opportunités équitables pour les filles et les garçons, ainsi que pour encourager la scolarisation des filles, portent leurs fruits.
176. Dans les écoles de comparaison, cependant, la tendance inverse est observée. Par exemple, tandis que le taux d'inscription médian des filles dans les écoles d'intervention était de 110 contre 107 pour les garçons, dans les écoles de comparaison, les garçons avaient un taux d'inscription médian de 79 contre 71 pour les filles. Néanmoins, les résultats en matière d'alphabétisation ont montré des résultats mitigés pour les filles et les garçons dans les écoles de comparaison.

2.3 Efficience

Dans quelle mesure la Phase 2 du programme McGovern-Dole a-t-elle été efficace dans la distribution de l'aide avec les ressources disponibles ?

Les questions d'évaluation utilisées pour évaluer l'efficacité du programme sont répétées ci-dessous :

QEF1. « À quel point les activités « étaient-elles rentables (efficaces) » ?

- i. L'intervention a-t-elle été mise en œuvre de la manière la plus efficace par rapport aux alternatives ?

QEF2. L'intervention a-t-elle été mise en œuvre en temps opportun ?

QEF3. Quels facteurs externes et internes influencent l'efficacité ?

177. Les questions liées à l'efficacité ont été répondues en triangulant les résultats financiers, y compris l'analyse eff ; la révision des documents, les entretiens qualitatifs et l'atelier d'évaluation participative (PAP) tenu avec les parties prenantes du PAM et du gouvernement. **Il convient de noter que les données financières de la phase 2 du programme McGovern-Dole sont structurées selon les districts des projets et non les régions.**

QEF1. À quel point les activités « étaient-elles rentables (efficaces) » ?

178. **Dans l'ensemble, le programme de repas scolaires de la phase 2 du programme McGovern-Dole a affiché un niveau modéré de rentabilité à mi-parcours, mettant en évidence les points forts et les aspects nécessitant des améliorations.** Parmi les accomplissements notables, on compte une répartition équitable des ressources selon le sexe et le respect du calendrier opérationnel du projet, garantissant ainsi une continuité dans la fourniture de services. Toutefois, les taux d'utilisation des ressources (en moyenne 31,6 %) et les divergences entre le nombre de bénéficiaires prévus et réels révèlent des insuffisances dans la distribution des ressources et l'efficacité opérationnelle. Les ratios

observés (inférieurs ou supérieurs à la plage de référence attendue de 90 %-110 %)¹⁰³ indiquent des écarts entre les bénéficiaires prévus et servis, dus à des problèmes tels que la surestimation des besoins alimentaires, le gaspillage alimentaire, les contraintes logistiques, les fluctuations de la fréquentation scolaire. Ces facteurs entraînent des surplus ou des pénuries alimentaires, une sous-utilisation ou des inadéquations dans l'approvisionnement. Pour corriger ces inefficacités, il est nécessaire d'améliorer les prévisions, de mettre en place une planification des ressources basée sur la demande et de renforcer les systèmes de suivi afin d'assurer une utilisation optimale des denrées allouées.

179. Pour évaluer la rentabilité - la capacité du programme à avoir un impact maximal—tel que l'augmentation de la fréquentation scolaire, l'amélioration des résultats d'apprentissage et l'amélioration de l'état nutritionnel—par rapport aux ressources investies, l'efficacité de l'allocation des ressources, les taux d'utilisation et les lacunes dans la prestation de services ont été examinés. L'analyse a également pris en compte des scénarios alternatifs et des points de référence pour évaluer la faisabilité financière et opérationnelle de l'approche actuelle par rapport à des alternatives potentielles. Le coût par bénéficiaire, calculé comme le total des ressources allouées divisé par le nombre de bénéficiaires servis, a servi d'indicateur principal de l'efficacité des coûts. Cette mesure a fourni un moyen standardisé de comparer l'efficacité entre les écoles, les districts et les types de ressources. **L'analyse a révélé des disparités notables dans le coût par bénéficiaire entre les districts, tandis qu'aucun écart significatif ou anomalie n'a été trouvé entre les écoles, suggérant une planification budgétaire efficace pour la distribution des ressources au niveau scolaire.**
180. Les tendances de rentabilité du riz, de l'huile et des haricots dans les écoles sont illustrées à la Figure 9. Ces chiffres présentent le coût par bénéficiaire pour chaque ressource, permettant des comparaisons directes de l'efficacité de l'utilisation des ressources au niveau des écoles. Une uniformité dans la distribution des ressources a été observée, aucune déviation ou anomalie significative n'ayant été identifiée. Le graphique à barres empilées ci-dessous montre que le riz représente systématiquement le coût le plus élevé par bénéficiaire, suivi des haricots et de l'huile. **Cette constance suggère une équité dans l'allocation des ressources au niveau scolaire.** Le rôle dominant du riz dans la structure des coûts est en accord avec le modèle du projet et présente une opportunité d'optimisation grâce à l'amélioration des processus (d'approvisionnement et) de distribution. Cependant, des interventions localisées peuvent être nécessaires pour remédier aux disparités opérationnelles dans les écoles présentant des écarts notables entre les bénéficiaires prévus et ceux réellement servis.

¹⁰³ Le ratio d'utilisation des ressources est calculé comme la proportion des denrées alimentaires allouées qui ont effectivement été utilisées dans les écoles. Il se mesure ainsi $\text{Ratio d'utilisation des ressources} = \frac{\text{quantité réelle distribuée (MT)}}{\text{quantité planifiée allouée (MT)}} \times 100$. Un ratio inférieur à la plage de référence (90 %-110 %) suggère des inefficacités telles que des surplus alimentaires ou des retards de distribution, tandis qu'un ratio supérieur à cette plage peut indiquer une sous-estimation de la demande ou des pénuries alimentaires.

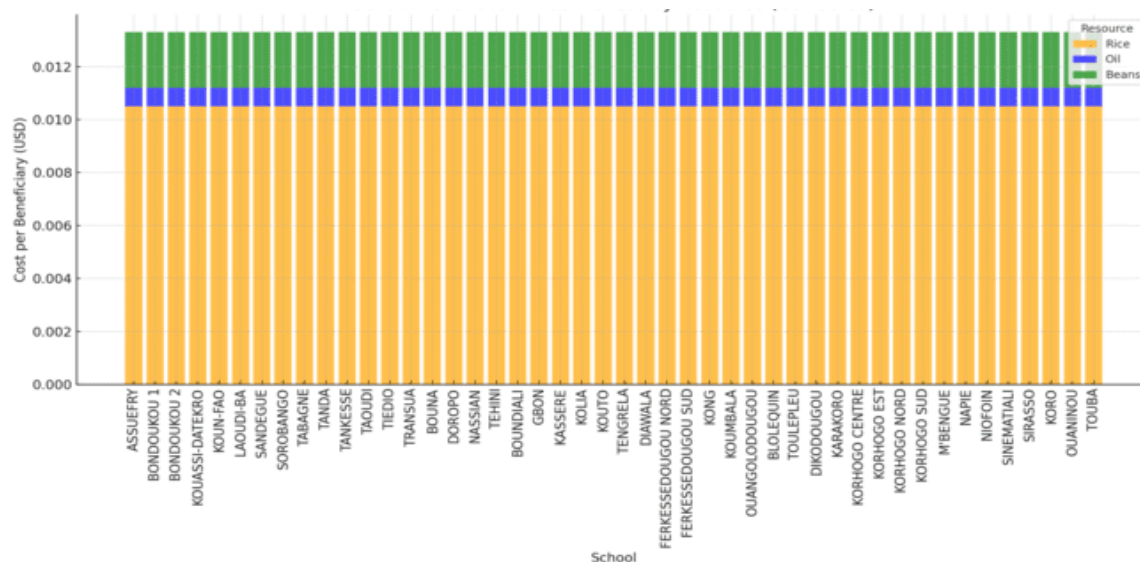


Figure 8 : Efficacité-coût par ressource au niveau scolaire (riz, huile, haricots)

181. En raison de l'absence de données financières régionales, une analyse de rentabilité a été effectuée au niveau des districts. Cela a également montré une certaine constance des prix (riz, huile, haricots) à travers les différents districts, reflétant une méthode uniformisée de répartition des ressources. **Des districts tels que Korhogo et Ferkessedougou ont affiché des coûts par bénéficiaire supérieurs à la moyenne du pays, ce qui suggère d'éventuelles irrégularités dans l'organisation des ressources ou des frais logistiques plus importants.** À l'inverse, des districts tels que Guiglo et Touba ont montré des frais par bénéficiaire réduits, ce qui pourrait témoigner d'une meilleure gestion des ressources ou potentiellement indiquer un financement insuffisant. Le tableau présente une ventilation détaillée des coûts associés aux ressources. Le Tableau 27 fournit une répartition détaillée des coûts des ressources, tandis que la Figure 9 donne un aperçu de la rentabilité totale par bénéficiaire par district.

Tableau 28 : Nombre de bénéficiaires et coûts des ressources par district exprimés en unités monétaires (UM)

District	Nombre total de bénéficiaires	Coût total du riz (USD)	Coût total de l'huile (USD)	Coût total du haricot (USD)	Coût total par bénéficiaire (USD)
Korhogo	39,084	2000	500	800	0,65
Bondoukou	25,571	1800	450	750	0,60
Guiglo	6,058	1500	400	600	0,62
Touba	5,564	1300	300	550	0,55
Bouna	16,036	1600	350	700	0,63
Ferkessedougou	13,805	1900	480	780	0,66
Boundiali	18,882	1700	420	720	0,60

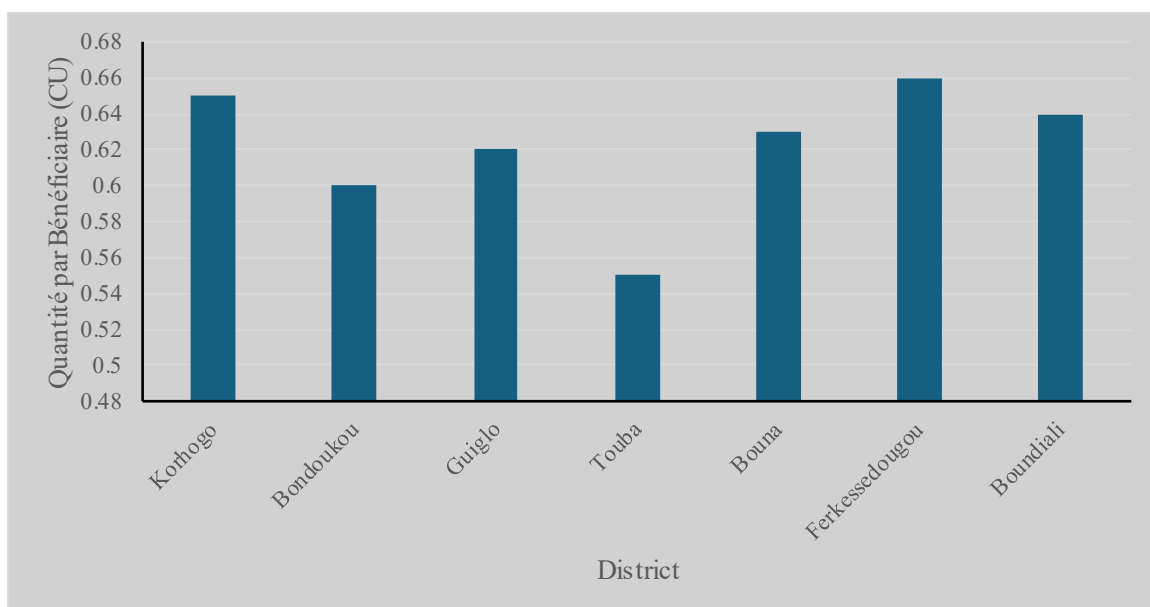


Figure 9 : Ratios coût-efficacité total par bénéficiaire par district

182. La Table 28 présente la répartition financière par activité et fournit une analyse de la distribution des ressources—riz, huile et haricots—ainsi que des coûts associés en utilisant les coûts unitaires estimés du riz : 500 \$ par tonne métrique (TM), de l'huile : 1 200 \$ par TM, et des haricots : 800 \$ par TM (estimé sur la base des valeurs du marché). L'analyse financière par district (figure 10) met en évidence la part des ressources alimentaires consacrées à l'acquisition, au transport, au stockage et à la distribution.

Tableau 29 : Répartition financière par activité

Activité	Prix total du riz (MT)	Prix total de l'huile (MT)	Prix total du haricot (MT)	Total (MT)	Coût estimé (USD)	% du coût total
Approvisionnement alimentaire	1,311	87	264	1,662	6,184,420 \$	74%
Transport et Logistique	131.1	8.7	26.4	166.2	618,442 \$	7%
Stockage & Manutention	66.0	4.3	13.3	83.6	309,222 \$	4%
Distribution aux écoles	262.2	17.4	52.8	332.4	1,235,002 \$	15%
Total	1,770.3	117.4	356.5	2,244.2	8,347,086 \$	100%

183. L'approvisionnement reste l'élément le plus coûteux, le riz représentant la plus grande part, suivi de l'huile et des haricots. Korhogo avait le coût d'approvisionnement le plus élevé, s'élevant à 3 300 500 dollars. En raison de contraintes liées à l'infrastructure, les coûts de transport étaient plutôt élevés dans des districts éloignés tels que Ferkessedougou et Boundiali. Les coûts de stockage différaient selon les districts, Guiglo profitant d'une gestion efficace des entrepôts, tandis que Korhogo supportait des frais plus élevés en raison de ses contraintes de stockage. Les frais de distribution étaient les plus élevés dans les districts ayant une plus grande étendue géographique, reflétant les défis de la livraison du dernier kilomètre.

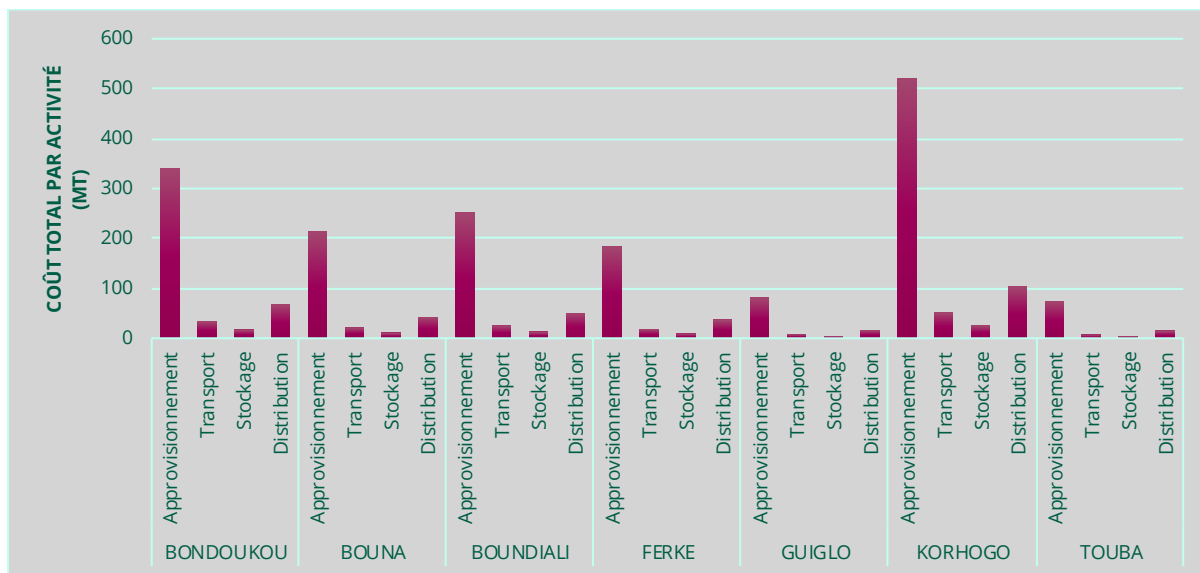


Figure 10 : Répartition des coûts par activité au niveau du district

184. Globalement, l'analyse de la répartition financière par activité et district a mis en évidence des variations significatives des coûts. Les districts tels que Korhogo et Bondoukou ont enregistré les coûts les plus élevés en raison de leurs importantes populations bénéficiaires et des défis logistiques auxquels ils sont confrontés.
185. **L'analyse statistique a confirmé des différences significatives en termes de rentabilité entre les districts.** Un test ANOVA a révélé des disparités significatives (statistique $F = 3,38$, valeur $p = 0,0088$), mettant en évidence des inégalités potentielles dans l'allocation des ressources. **Cependant, un test t apparié comparant l'efficacité des coûts entre les garçons et les filles n'a trouvé aucune différence statistiquement significative (statistique $t = -0,52$, valeur $p = 0,6066$), indiquant une égalité de sexes dans la distribution des ressources.** Les observations qualitatives suggèrent également que les écoles au sein du même district peuvent rencontrer des inefficacités localisées.
186. L'efficacité opérationnelle du projet a été évaluée. Cela mesure la capacité du programme de repas scolaires à atteindre ses résultats souhaités—tels qu'une prestation de services cohérente et une distribution efficace des ressources—en utilisant le moins de ressources possible et en minimisant les déchets. La figure 11 montre les scores d'efficacité opérationnelle par district, calculés à l'aide de l'Analyse (ou méthode) d'enveloppement des données (DEA). Ces scores, allant de 0,80 à 0,92, représentent la capacité de chaque district à optimiser l'utilisation des ressources pour fournir efficacement les résultats prévus.

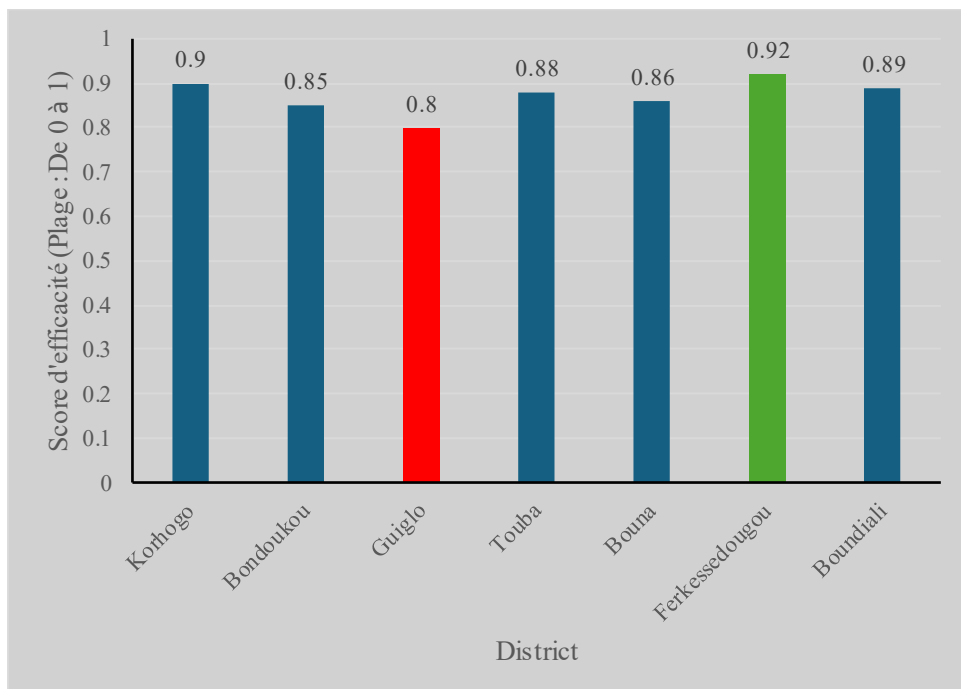


Figure 11 : Scores d'Efficacité Opérationnelle par District

187. **Le score d'efficacité le plus élevé de 0,92 a été enregistré à Ferkessedougou, ce qui suggère que ce district a maximisé l'utilisation de ses ressources, minimisé les déchets et respecté de près les opérations planifiées.** Les facteurs contribuant à cette performance peuvent inclure une planification logistique efficace, des niveaux de personnel suffisants et un fort engagement communautaire. De même, Boundiali et Korhogo ont obtenu des scores de 0,89 et 0,90, respectivement, indiquant des niveaux élevés de performance opérationnelle avec des inefficacités minimales en matière de ressources.
188. **En revanche, Guiglo a affiché le score d'efficacité le plus bas de 0,80, reflétant des défis dans l'allocation des ressources, des retards potentiels ou une sous-performance dans l'atteinte des objectifs du programme.** De tels défis pourraient découler de problèmes logistiques, de lacunes infrastructurelles ou de ressources humaines insuffisantes. D'autres districts, y compris Bondoukou, Touba et Bouna, ont obtenu des scores compris entre 0,85 et 0,88, démontrant une efficacité modérée avec une marge d'amélioration.
189. **La variation des scores d'efficacité souligne la nature hétérogène de la mise en œuvre du programme à travers les districts¹⁰⁴.** Des facteurs tels que la taille des districts, l'accessibilité géographique, la qualité des infrastructures et l'engagement des parties prenantes ont probablement influencé les différences observées. Par exemple, les districts avec des scores plus élevés ont pu bénéficier d'une meilleure coordination et d'une disponibilité accrue des ressources, tandis que ceux avec des scores plus bas ont pu faire face à des contraintes logistiques ou à des goulets d'étranglement opérationnels.
190. Les résultats indiquent une efficacité constante des coûts à travers les districts, sans écarts majeurs dans les coûts par élève pour le riz, l'huile et les haricots. Korhogo a servi le plus grand nombre d'élèves, tandis que Touba a servi le moins. Il y avait une certaine incohérence dans l'efficacité de l'allocation de l'huile par district, cependant, malgré les différences d'échelle, l'efficacité de **l'allocation des ressources est restée uniforme, suggérant des mécanismes de planification et de distribution efficaces.**
191. L'analyse comparative des tendances en matière d'allocation de ressources durant la première et la

¹⁰⁴ La variabilité dans l'utilisation des ressources au cours de la première année a été influencée par des retards dans le processus d'enregistrement UEI, ce qui a affecté l'approvisionnement et la distribution en temps voulu. D'autres facteurs, tels que les goulets d'étranglement dans la chaîne d'approvisionnement, les ajustements opérationnels au niveau des écoles et les délais administratifs gouvernementaux, ont également contribué aux écarts entre les allocations prévues et réelles.

deuxième année a mis en évidence des disparités notables dans l'usage global des ressources alimentaires au niveau des différents districts. **Les tendances de la première année ont démontré une variation dans l'exploitation des ressources, avec des différences significatives entre les répartitions anticipées et réelles.** Les problèmes opérationnels, comme les interruptions dans la chaîne d'approvisionnement, ont été des éléments essentiels qui ont entraîné des inefficacités. **Toutefois, les tendances de la seconde année ont révélé un meilleur alignement, une diminution de l'usage insuffisant ou excessif, et une plus grande régularité, témoignant d'une gestion adaptative et de stratégies opérationnelles améliorées.** La figure 12 présente une illustration comparative de la distribution des ressources pour les deux années, mettant l'accent sur les variations en pourcentage qui soulignent les tendances de croissance et les secteurs nécessitant une intervention ciblée.



Figure 12 : Tendances de l'allocation prévue et des ressources réellement servies la 1ère année par rapport à la 2e année à travers les districts

192. **L'analyse des tendances au cours des deux années a mis en évidence une variabilité significative dans la rentabilité et l'utilisation des ressources.** Les tests ANOVA ont identifié des différences statistiquement significatives en matière de rentabilité entre les districts ($p < 0,01$), soulignant des disparités dans l'efficacité opérationnelle. L'égalité des sexes a été atteinte, les tests t n'ayant révélé aucune différence significative du coût par bénéficiaire entre les garçons et les filles ($p > 0,05$).

Tableau 30 : Résultats de l'analyse statistique des tendances d'allocation des ressources de la 1ère année par rapport à la 2e année

Ressource	Statistique T	Valeur p	Interprétation
Riz	0,71	0.508	Pas de changement significatif
Huile	1,08	0.331	Pas de changement significatif
Haricots	-2,81	0,38	Baisse. Statistiquement significative au niveau de 5%.

193. La figure 13 ci-dessous met en évidence les différences de rentabilité entre les districts pour chaque année. Les districts tels que **Korhogo** ont affiché des coûts par bénéficiaire plus élevés, suggérant des défis logistiques et des inefficacités opérationnelles. Une croissance constante dans des districts tels que **Guiglo** et **Ferke** suggère une forte performance opérationnelle, notamment en termes de planification logistique et de distribution des ressources.

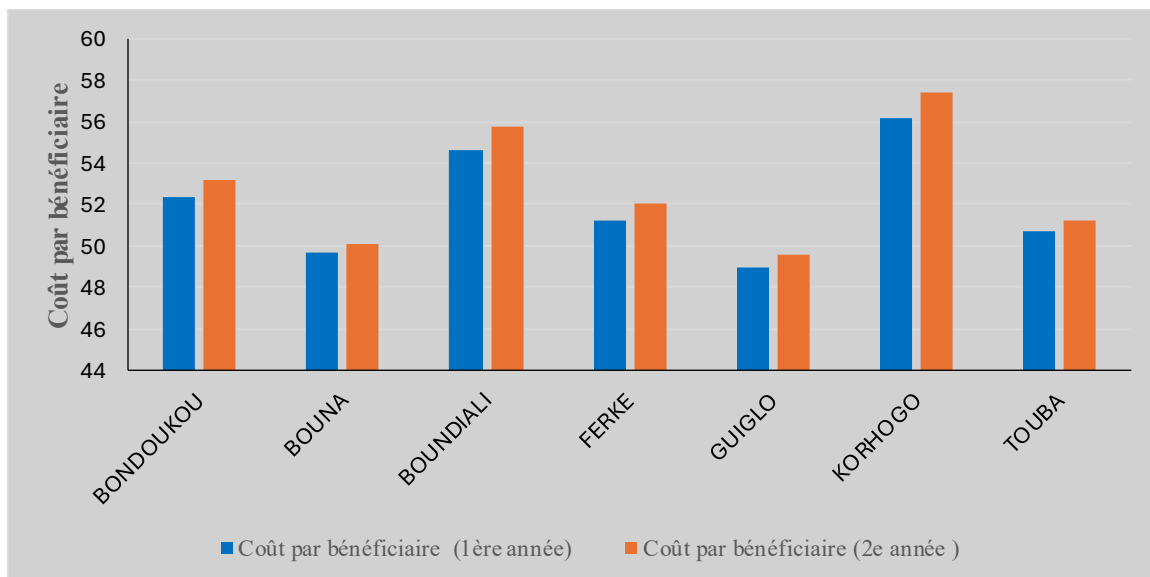


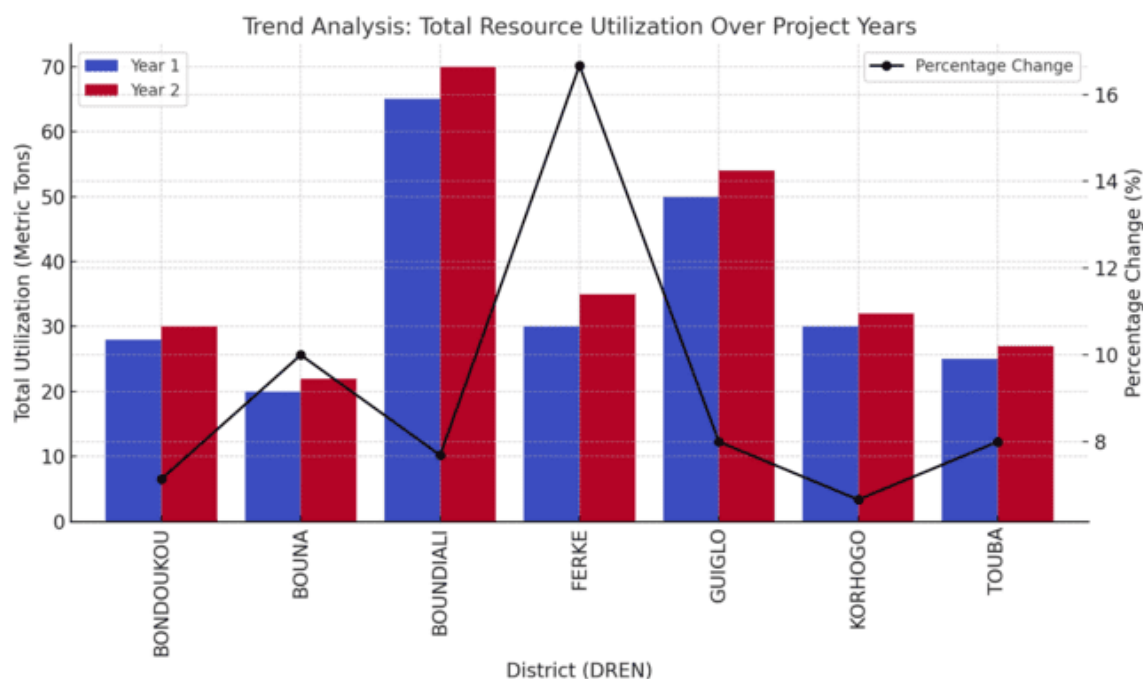
Figure 13 : Coût par bénéficiaire au cours de la première et de la deuxième année par district

194. En termes de répartition des ressources, le riz représentait de 48 % à 55 % des ressources totales, soulignant son rôle central en tant qu'aliment de base dans le programme. Korhogo et Ferkessedougou ont signalé les plus fortes proportions d'allocation de riz. L'huile a contribué entre 13 % et 16 % du mélange de ressources. Guiglo a montré une proportion relativement plus faible de pétrole. Les haricots, qui constituaient 30 % à 38 % du mélange de ressources, étaient les plus nombreux à Touba (voir tableau 30). Bien que la stratégie d'allocation globale démontre une distribution équilibrée des ressources, les variations spécifiques aux districts peuvent refléter des efforts pour répondre aux besoins locaux uniques, tels que les défis logistiques, les préférences alimentaires ou les priorités nutritionnelles.

Tableau 31 : Proportions de la répartition des ressources par district

District	Riz (%)	Huile (%)	Haricots (%)
Korhogo	55	15	30
Bondoukou	50	15	35
Guiglo	53	13	34
Touba	48	14	38
Bouna	52	15	33
Ferkessedougou	54	16	30
Boundiali	51	14	35

195. **Une analyse comparative des tendances de l'utilisation des ressources sur deux années opérationnelles a révélé une augmentation de 15 % de l'utilisation globale des ressources, principalement due à des allocations accrues dans des districts comme Boundiali, qui ont connu une croissance de 20 %.** Pendant ce temps, Korhogo a maintenu une performance relativement stable, reflétant une cohérence opérationnelle. Malgré ces gains, des districts tels que Bouna et Touba ont continué à afficher des taux d'utilisation inférieurs à la moyenne. **La croissance de l'utilisation des ressources démontre la capacité du programme à étendre ses opérations, mais la sous-performance constante dans des districts comme Touba suggère la nécessité d'une meilleure planification et exécution logistique.** La figure 14 compare l'utilisation totale des ressources pour l'année 1 et l'année 2 dans les différents districts. Les barres représentent l'utilisation totale de chaque district, tandis que la ligne noire illustre le pourcentage de changement entre les années. Les lignes de tendance indiquent que, bien que la plupart des districts aient amélioré l'utilisation des ressources, les variations des taux de croissance suggèrent des disparités dans la capacité opérationnelle et l'efficacité logistique.



Trend analysis: Total resource utilization over project years.

[Analyse des tendances : Utilisation totale des ressources au cours des années du projet.]

Percentage change

[Variation en pourcentage]

Total utilization (metric tons)

Utilisation totale (en tonne)

Figure 14 : Utilisation totale des ressources sur deux années de projet

196. Des preuves qualitatives provenant de différentes parties prenantes (PAM, Gouvernement et autres partenaires) ont mis en évidence des composantes du projet perçues comme ayant été mises en œuvre de manière efficace, y compris :

- a) Suivi et évaluation du projet, y compris l'utilisation de tablettes pour la collecte de données numériques.
- b) Contributions de la communauté aux cantines scolaires.
- c) Mobilisation des groupes agricoles autour des cantines scolaires pour soutenir la production locale.
- d) Exécution du financement pour 20 groupes agricoles sur les 50 prévus ; avec le début de l'exécution du financement pour les 30 restants.
- e) Mise en œuvre des interventions éducatives ciblées et accent sur la parité des sexes.
- f) Interventions WASH, y compris les activités de Communication pour le Changement de Comportement Social (SBCC).

197. Plusieurs défis ont été soulignés par les parties prenantes comme entravant la mise en œuvre efficace de l'intervention. Ces défis couvrent les dimensions logistiques, agricoles et des ressources humaines :

- a) Soutien logistique insuffisant pour le suivi des activités - Les agents gouvernementaux chargés du suivi et du rapportage des activités de cantines scolaires ont indiqué qu'ils manquent souvent d'équipements essentiels tels que des motos, des véhicules et des tablettes. Ces limitations réduisent leur capacité à suivre efficacement les activités, en particulier dans les zones reculées ou difficiles d'accès. Bien que le personnel de terrain du PAM rencontre parfois des défis similaires, le problème semble plus marqué chez les acteurs gouvernementaux.
- b) Production agricole locale globalement insuffisante - De nombreux districts connaissent une production alimentaire faible et irrégulière, ce qui limite la disponibilité de produits de base tels que le riz, l'huile et les haricots provenant de sources locales.

- c) Soutien limité des groupements agricoles aux cantines scolaires - Les parties prenantes du PAM et du gouvernement ont noté que les coopératives agricoles et les producteurs communautaires contribuent peu aux cantines scolaires, non seulement en termes de dons alimentaires directs, mais aussi sous des formes de soutien plus larges. Cela inclut le manque d'implication dans les initiatives de jardins scolaires, l'absence de conseils techniques agricoles et la faible fourniture d'intrants ou d'outils. Le renforcement de cette collaboration est considéré comme essentiel pour accroître l'appropriation locale et la durabilité à long terme du programme.
 - d) Faible motivation des enseignants - Un manque de motivation des enseignants a été identifié comme un défi, notamment pour la mise en œuvre des composantes complémentaires du programme telles que la promotion de la lecture et les séances de sensibilisation à la nutrition. Les raisons de cette participation limitée ne sont pas toujours détaillées, mais peuvent inclure une charge de travail élevée, des incitations insuffisantes ou une perception d'un décalage entre leurs responsabilités pédagogiques principales et les activités liées au programme.
198. **L'efficacité du programme a également été affectée par la non-application de la couverture proposée par le gouvernement de 25 jours** par an de repas scolaires dans les écoles du projet MGD à partir de la deuxième année de fonctionnement. **Le plan de transition de 2020 a décrit divers éléments à transférer au gouvernement**, tels que la fourniture de repas, l'approvisionnement en équipements et le renforcement des capacités des groupes de femmes. Cependant, **des défis importants persistent, notamment des problèmes de budgétisation, l'accès à la terre et à l'eau, et la mise en place des organes de coordination nécessaires**. Les parties prenantes ont également noté que l'accord avec le gouvernement n'avait pas été signé assez tôt pour permettre à la phase 2 du programme McGovern-Dole de prendre en charge l'ensemble de l'objectif – afin d'éviter que les stocks ne restent inutilisés dans les magasins scolaires.

QEF1a L'intervention a-t-elle été mise en œuvre de la manière la plus efficace par rapport aux alternatives ?

199. Les parties prenantes lors de l'atelier PAP ont noté que le plan de transition est central au projet McGovern-Dole Phase 2 et que les limitations dans sa mise en œuvre ont limité l'efficacité du projet. **L'alternative aurait été de ne pas élaborer le plan de transition tant que le gouvernement n'avait pas signé la loi sur l'alimentation scolaire – cela aurait fourni un cadre juridique plus solide pour la passation.**
200. Une analyse comparative de l'efficacité des coûts (sensibilité) a été utilisée pour examiner l'effet des changements de ressources sur l'efficacité des coûts du projet dans les districts **selon trois scénarios : évaluation de base (allocation actuelle des ressources), +10% de ressources, et -10% de ressources** afin de fournir des informations sur la résilience, l'évolutivité et les domaines nécessitant une intervention du programme. Dans le scénario de référence, les scores d'efficacité variaient de 0,75 à Guiglo à 0,88 à Ferkessedougou. Ces variations suggèrent des différences dans la capacité opérationnelle, les défis logistiques et l'efficacité du programme à travers les districts : Ferkessedougou et Boundiali ont atteint une haute efficacité, indiquant des processus opérationnels solides et une utilisation efficace des ressources. En revanche, des districts tels que Guiglo et Touba ont rencontré des défis, mettant en évidence des domaines où des améliorations opérationnelles sont nécessaires. Concernant le scénario des ressources augmentées de 10 % : l'augmentation des ressources de 10 % a conduit à des gains d'efficacité dans tous les districts. Le score d'efficacité le plus élevé de 0,90 a été observé à Ferkessedougou, avec des améliorations notables dans des districts tels que Korhogo et Bondoukou, qui ont bénéficié de manière significative des améliorations des ressources. Cependant, l'ampleur de l'amélioration variait, suggérant que certains districts, comme Guiglo, pourraient faire face à des défis structurels au-delà de la disponibilité des ressources. Dans le scénario de réduction des ressources de 10 % : la réduction des ressources de 10 % a eu un impact négatif prononcé sur les scores d'efficacité : les scores ont chuté jusqu'à 0,72 à Guiglo, mettant en évidence les vulnérabilités dans les environnements à ressources limitées. Ferkessedougou et Boundiali ont montré une résilience, avec des baisses relativement plus faibles de l'efficacité, suggérant des cadres opérationnels robustes. La figure 15 illustre les scores d'efficacité dans les districts à travers les trois scénarios.

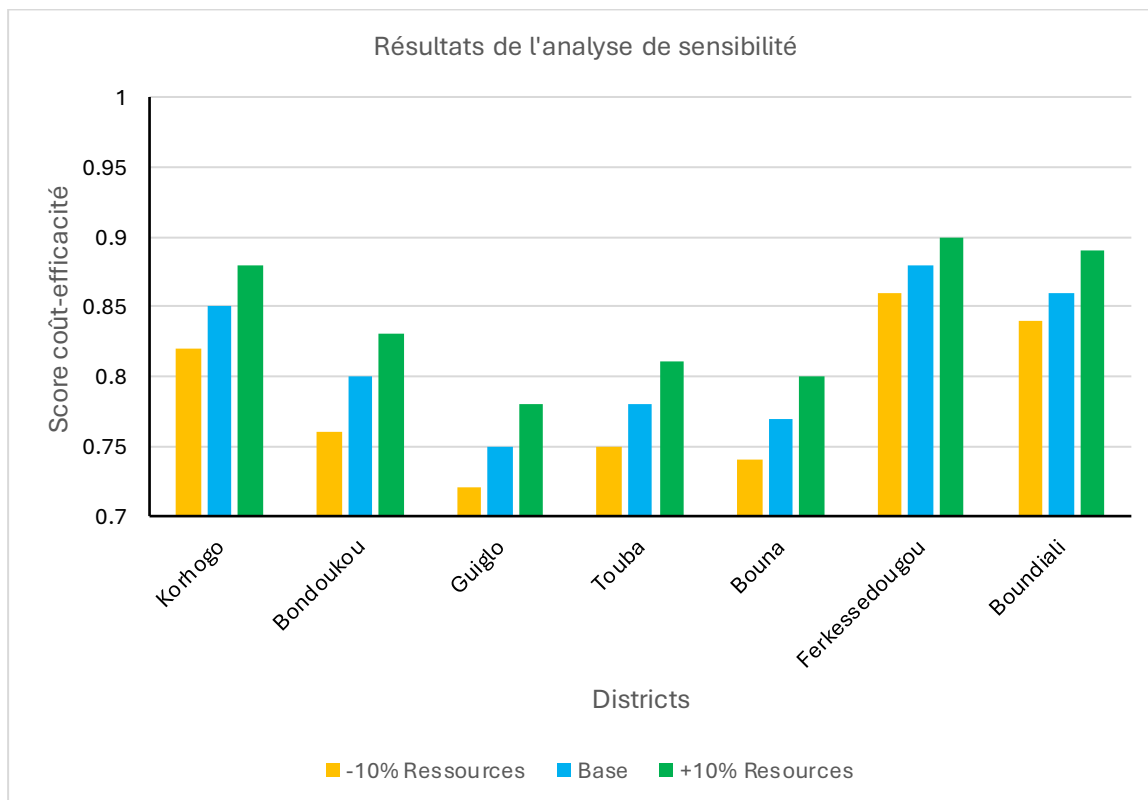


Figure 11 : Scores d'efficacité selon les scénarios (+10%, taux de référence, -10%)

QEF2. L'intervention a-t-elle été mise en œuvre en temps voulu ?

201. **Le programme financé par McGovern-Dole a prouvé une stricte conformité à son plan opérationnel de 70 jours dans les districts et les écoles d'ici 2023.** L'examen des jours opérationnels a montré que le programme a assuré la continuité dans la prestation de services, garantissant ainsi un accès ininterrompu aux ressources pour les bénéficiaires. Les dossiers administratifs et les rapports de suivi ont vérifié l'alignement entre les horaires prévus et réels (voir tableau 31). L'utilisation des données relatives aux ressources a aidé le programme à respecter son échéancier opérationnel. Un approvisionnement quotidien constant en riz, huile et haricots a été assuré, et l'examen des moyennes journalières n'a révélé aucune variation notable. **Toutefois, des défis de ponctualité¹⁰⁵ ont surgi lors de l'utilisation des ressources, puisque les proportions pour le riz, l'huile et les haricots ont constamment été inférieures au taux de référence de 90%-110%.** Tomber en dessous de cette plage, comme observé dans plusieurs districts, signifie que moins de 90 % des denrées prévues ont réellement été distribuées ou consommées. Cela indique une sous-utilisation, qui peut résulter de retards logistiques, de problèmes de gestion des stocks, d'interruptions dans la chaîne d'approvisionnement ou d'une capacité insuffisante de stockage et de manutention au niveau des écoles. Ces problèmes étaient particulièrement évidents dans les zones reculées ou défavorisées sur le plan des infrastructures, où la livraison en temps voulu et la gestion locale des ressources ont posé des défis persistants.

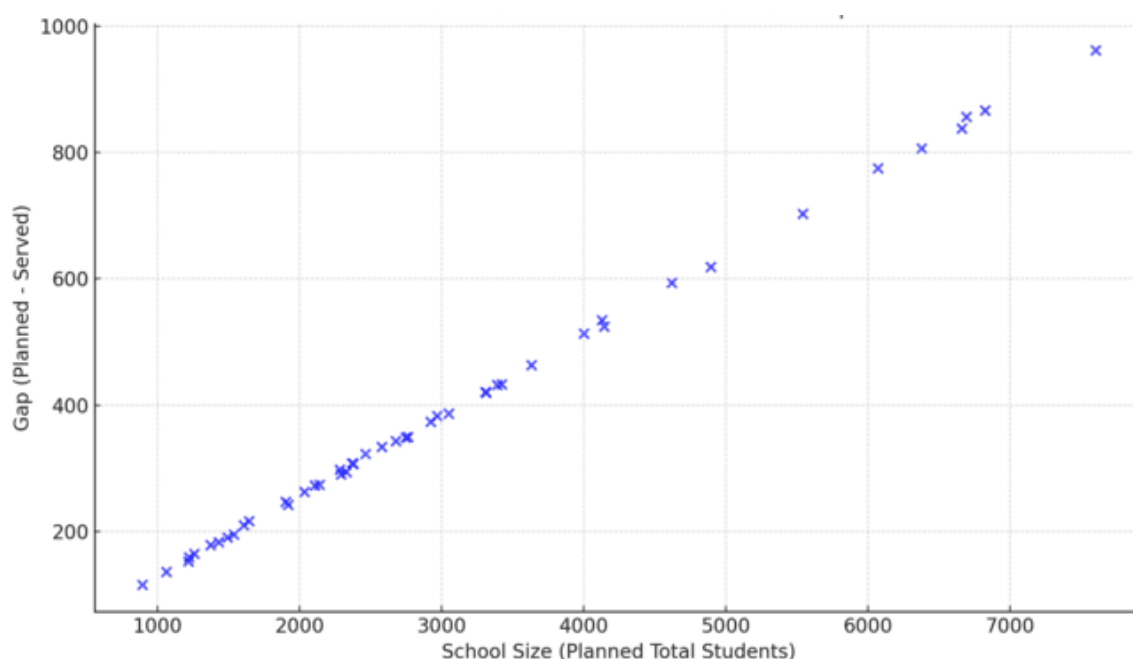
Tableau 32 : Jours d'opération prévus vs. réels par district

District	Jours d'opération prévus	Jours d'opération réels	Écart (jours)
Bondoukou	70	70	0
Bouna	70	69	-1
Boundiali	70	70	0

¹⁰⁵ L'expression « défis liés à la ponctualité » fait référence aux retards dans la distribution des denrées alimentaires aux écoles, causés par plusieurs facteurs, notamment des difficultés logistiques, des délais administratifs et des interruptions dans la chaîne d'approvisionnement.

Ferkessedougou	70	70	0
Guiglo	70	68	-2
Korhogo	70	70	0
Touba	70	69	-1

202. De plus, en termes d'efficacité de la prestation de services, **l'analyse au niveau des écoles a révélé des variations significatives dans l'écart entre le nombre d'élèves prévus et servis**. Par exemple, des écoles telles que Korhogo Nord, Nassian, Bouna et Korhogo Sud ont présenté les plus grands écarts, avec respectivement 962, 867, 857 et 838 élèves de moins servis que prévu. Les écoles plus grandes avaient tendance à présenter des écarts plus importants, reflétant les complexités de la desserte de populations plus nombreuses. Comme le montre la Figure 16, il existe une corrélation positive quasi parfaite ($r=0,99$) entre la taille de l'école (nombre prévu d'élèves) et l'écart (différence entre le nombre d'élèves prévu et le nombre d'élèves desservi). Cette tendance à la hausse démontre que l'échelle était un facteur critique influençant la prestation de services.



Gap (planned-served)

[Écart prévu- desservi]

Figure 12 : Diagramme de dispersion illustrant la relation entre la taille de l'école et l'écart de ressources

203. Le pourcentage de bénéficiaires prévus effectivement servis était cohérent à travers les districts, variant de 85 % à 89 %. **Les districts plus grands comme Korhogo (écart de 5 316) et Bondoukou (écart de 3 799) semblaient faire face à des défis significatifs dans la gestion de leurs opérations à grande échelle**, ce qui reflète probablement la pression exercée par des objectifs planifiés plus élevés sur les systèmes logistiques. Des districts plus petits comme Guiglo et Touba ont atteint le pourcentage le plus élevé de bénéficiaires planifiés servis (88,7 % et 86,9 %, respectivement). En ce qui concerne le calendrier de prestation de services, la figure 17 montre les populations desservies au cours des 10 premiers jours d'opération.

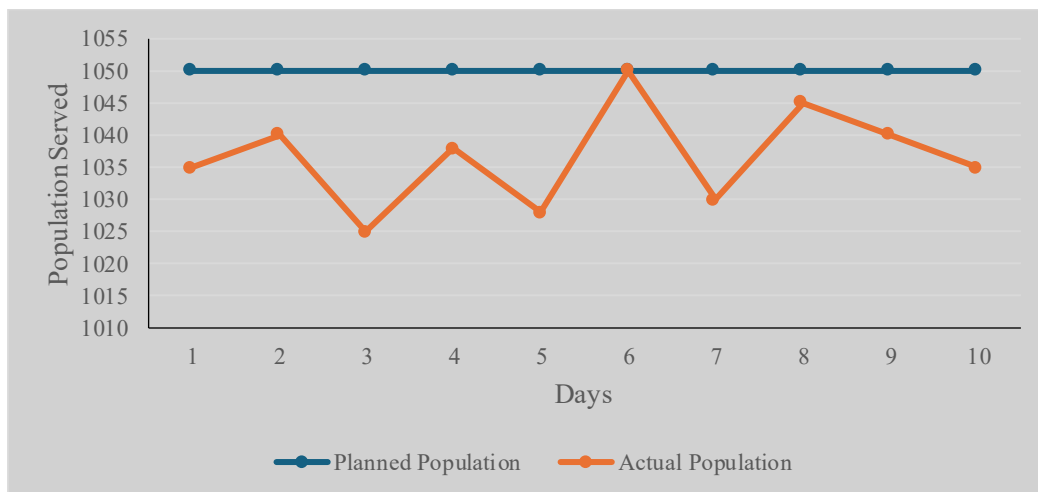


Figure 13 : Population desservie – Premiers 10 jours d'opération

204. Bien que les parties prenantes aient reconnu que le programme McGovern-Dole de l'exercice 2020 ait été largement mis en œuvre selon le calendrier prévu, des retards ont été signalés à différents moments du processus de distribution. **La cause la plus fréquemment citée était les inefficacités bureaucratiques — en particulier les procédures d'approbation longues et complexes nécessaires pour la libération et le transport des denrées.** Cela incluait des retards dans l'obtention des signatures et des validations de documents, entraînant souvent le maintien des denrées dans les entrepôts portuaires ou centraux plus longtemps que prévu. Des retards supplémentaires ont été attribués à une coordination insuffisante entre les équipes logistiques nationales et les bureaux éducatifs locaux, ce qui a limité la remise en temps voulu des produits. Dans les districts reculés, ces défis ont été aggravés par une infrastructure déficiente et des options de transport limitées pour la livraison du dernier kilomètre. Pour améliorer la ponctualité, les parties prenantes ont recommandé plusieurs mesures : Numériser les processus d'approbation afin de réduire les retards liés à la paperasse, renforcer la communication entre le port, les dépôts centraux et les districts, déléguer certaines responsabilités administratives aux bureaux régionaux, améliorer la planification et les prévisions, notamment pour les zones difficiles d'accès, considérées comme une stratégie clé pour éviter de futurs retards.
205. Dans certains cas, des défis logistiques et des contraintes de capacité au niveau de l'agence d'exécution (ANADER) ont entraîné des retards dans la fourniture d'équipements agricoles, ce qui a eu des conséquences sur le cycle agricole. Cela a directement affecté la capacité des petits exploitants à soutenir les cantines scolaires avec des produits locaux. De plus, la Revue Annuel du Pays (2022) a souligné que des retards dans l'approvisionnement en produits locaux et dans les initiatives de renforcement des capacités des femmes agricultrices ont ralenti des composantes essentielles du projet.

QEF3. Quels facteurs externes et internes influencent l'efficacité ?

206. L'efficacité est façonnée par une combinaison de **facteurs internes**—tels que l'allocation des ressources, les pratiques d'utilisation, la capacité du personnel et les stratégies opérationnelles—et de **facteurs externes**, y compris l'infrastructure logistique, les conditions économiques locales et les dynamiques socio-politiques.^{106,107} L'analyse de l'efficacité a mis en évidence l'effet des facteurs externes, tels que les coûts de transport et les conditions du marché, sur les districts ayant des profils socio-économiques variés. Les inefficacités internes, telles que la sous-utilisation des ressources, ont été amplifiées par ces défis externes.
207. **Les facteurs clés identifiés incluent :**
- Infrastructure et Logistique :** Les districts éloignés, tels que *Korhogo et Touba*, ont rencontré des coûts de transport plus élevés et des retards en raison de réseaux routiers dégradés, impactant

¹⁰⁶ Organisation internationale du travail. Facteurs internes et externes pour le succès des PME.

¹⁰⁷ Nelson, R.R. and Winter, S.G. (1982). La théorie évolutionniste du changement économique. Cambridge : Harvard University Press

directement la livraison et l'utilisation des ressources. Les mauvais réseaux routiers et les défis logistiques dans les zones reculées ont contribué à des coûts de transport plus élevés et à des retards dans la livraison de nourriture. Des districts comme *Korhogo* et *Ferkessedougou* ont rencontré ces obstacles, entraînant des inefficacités dans la distribution des ressources.

- b. **Conditions environnementales et pratiques de gestion des ressources** : Les perturbations saisonnières telles que les fortes pluies ont encore aggravé les défis logistiques, en particulier dans les régions à infrastructure fragile. La planification efficace et la distribution rapide des ressources étaient des points forts dans des districts comme *Ferkessedougou*, mais ont échoué à *Guiglo* en raison d'une coordination sous-optimale.
- c. **Dynamiques du marché et contraintes économiques** : Bien que l'approvisionnement pour les composantes principales du programme de cantines scolaires soit géré de manière centralisée par le PAM et le gouvernement, les dynamiques des marchés régionaux continuent d'influencer la mise en œuvre du programme, notamment au niveau communautaire. Les variations des prix des denrées et des coûts de transport affectent la faisabilité et la régularité des contributions locales, y compris les dons en nature et les achats informels par les écoles ou les groupes communautaires. Par exemple, les districts situés à proximité des zones de production agricole, comme *Boundiali*, bénéficient généralement de prix locaux plus abordables et d'un meilleur accès aux produits, ce qui facilite une plus forte implication communautaire. En revanche, les districts reculés comme *Bouna* font face à des coûts logistiques élevés et à une disponibilité locale limitée des denrées de base, ce qui réduit leur capacité à soutenir les cantines scolaires par des approvisionnements locaux.
- d. **Ratios de couverture** : Le programme a atteint un taux de couverture total moyen de 87 %, en deçà du seuil de référence de 90 %. Bien que l'équilibre entre les filles et les garçons ait été maintenu (moins de 1 % de différence entre eux), les disparités dans les taux de couverture entre les districts (par exemple, *Guiglo* à la traîne par rapport à *Ferkessedougou*) ont mis en évidence des préoccupations en matière d'équité.
- e. **Capacité du personnel et suivi et évaluation (S&E) Lacunes** : Les écoles avec un personnel expérimenté ont atteint un meilleur alignement entre les populations prévues et servies, reflétant l'importance du renforcement des capacités pour améliorer l'efficacité opérationnelle. Des mécanismes de suivi en temps réel limités et une collecte de données incohérente ont entravé la capacité à identifier et à résoudre rapidement les inefficacités, en particulier dans l'utilisation des ressources et la prestation de services. La figure 18 présente les principaux facteurs influençant l'efficacité du projet.

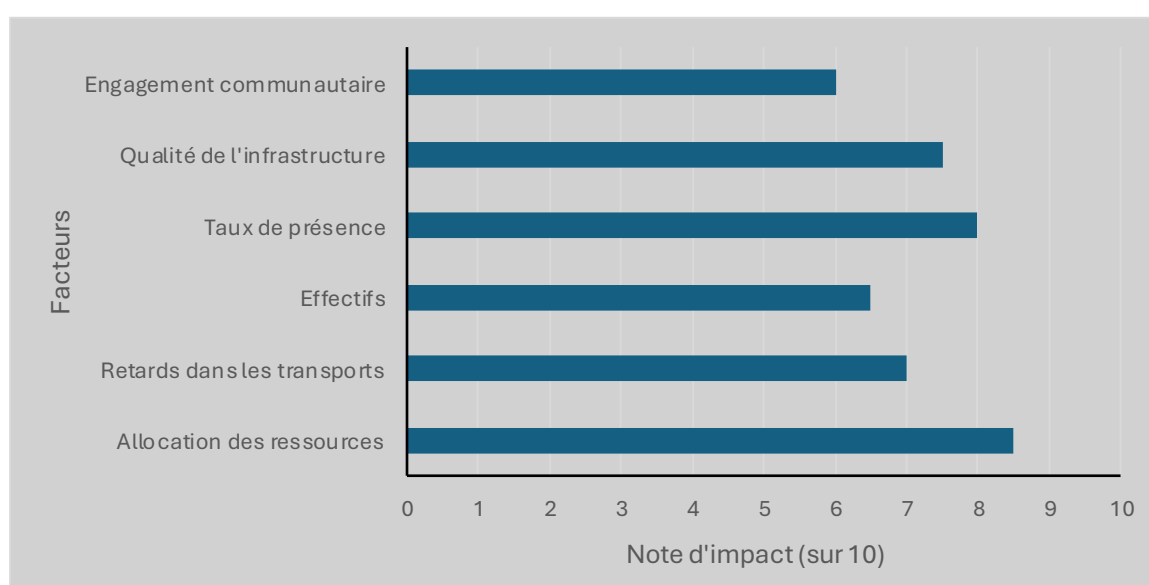


Figure 14 : Facteurs clés influençant l'efficacité

208. **Les facteurs externes influençant l'efficacité du projet identifiés par les parties prenantes lors des entretiens avec des informateurs clés soutiennent les conclusions de l'analyse financière** et ils incluent :
- a) Les enjeux politiques influençant la mise en œuvre de la note de **passation** tels que les changements dans les priorités gouvernementales
 - b) Les changements des conditions climatiques qui affectent la qualité et la quantité de la production
 - c) La faible motivation et mobilité des enseignants en raison de problèmes de gouvernance (mauvaises conditions de travail, retards dans le paiement des salaires, absence de perspectives d'avancement de carrière, etc.) dans le secteur éducatif — ce qui influence l'efficacité des interventions éducatives du projet.
209. **D'autres facteurs internes soulignés par les parties prenantes qui ont positivement influencé l'efficacité du programme** incluent :
- a) Le soutien reçu des communautés à travers différentes structures, y compris les comités de gestion des cantines scolaires, les groupes agricoles de femmes et les associations de parents d'élèves.
 - b) Partenariats / collaborations efficaces avec le gouvernement (via le DCS, le DPFC, etc.) et d'autres organismes de mise en œuvre (AVSI, ANADER).

2.4 Impact

Quels ont été les impacts généraux de la phase 2 du programme McGovern-Dole sur les élèves, les ménages, les communautés et les institutions ?

Les questions d'évaluation utilisées pour mesurer l'impact du programme sont récapitulées ci-dessous :

- Q11. Quels ont été les résultats et les effets du programme sur les bénéficiaires ciblés (filles, garçons, hommes et femmes, ménages, communautés et institutions) en termes d'/de : (a) amélioration des indicateurs éducatifs ; (b) amélioration des compétences en lecture des élèves ; (c) renforcement des capacités des groupes ; (d) renforcement des capacités institutionnelles. Quelles sont les raisons des effets observés ?
- Q12. Y a-t-il eu des effets non intentionnels (négatifs et/ou positifs) sur les bénéficiaires ? Quels sont les principaux facteurs d'impact positif ?
- Q13. Quels ont été les impacts liés au genre, en particulier en ce qui concerne l'éducation des filles ?
- Q14. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils renforcé le soutien aux cantines ?

Les questions relatives à l'impact ont été traitées en triangulant les résultats issus des enquêtes en milieu scolaire, y compris l'évaluation des acquis des élèves, l'enquête auprès des chefs d'établissement et les observations en classe ; l'enquête auprès des ménages ; l'examen documentaire et les entretiens qualitatifs (entretiens individuels et discussions de groupe).

Q11. Quels ont été les résultats et les effets du programme sur les bénéficiaires ciblés (filles, garçons, hommes et femmes, ménages, communautés et institutions) en termes de : (a) amélioration des indicateurs éducatifs ; (b) amélioration des compétences en lecture des élèves ; (c) renforcement des capacités des groupes ; (d) renforcement des capacités institutionnelles. Quelles sont les raisons des effets observés ?

- A. Amélioration des indicateurs éducatifs**
- B. Amélioration des compétences en lecture des élèves**

210. **Le programme a eu un impact positif et statistiquement significatif sur les élèves atteignant le score minimum approprié à leur niveau.** Cependant, cela n'a pas eu d'impact significatif sur les scores bruts, la probabilité d'atteindre le score maximal ou de le dépasser, une fois les facteurs régionaux, de classe et individuels contrôlés (voir tableau 32).

Tableau 33 : Impact global du programme de repas scolaires selon différents modèles

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Termes	DiD	SE	DiD	SE	DiD	SE
ASER Score Brut	0.120	(0.312)	0.252	(0.335)	0.536	(0.456)
Note minimale appropriée pour le niveau de la classe	0.171***	(0.0511)	0.143***	(0.0544)	0.131*	(0.0758)
Note maximale appropriée pour le niveau de la classe	0.109**	(0.0488)	0.0829	(0.0564)	0.0837	(0.0738)
A dépassé le score maximum approprié pour le niveau de la classe	0.0587*	(0.0352)	0.0435	(0.0423)	-0.00648	(0.0625)
<i>Erreurs standards robustes entre parenthèses</i>						
*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$						
DiD = Différence-en-Différence						
SE = Erreur Standard						
Modèle 1 = Modèle sans contrôles						
Modèle 2 = Modèle avec Effets Fixes de Classe et de Région						
Modèle 3 = Modèle complet avec effets fixes de région et de classe, et autres covariables individuelles ¹⁰⁸						

211. Le programme a montré un effet positif constant sur les filles et les garçons atteignant le score minimum approprié pour leur niveau (voir tableau 33). Les enseignants et les administrateurs ont observé que les élèves étaient plus attentifs et concentrés, ce qui a conduit à de meilleurs acquis fondamentaux, attribués en partie à la cantine scolaire. Cependant, les effets se sont atténués ou sont devenus statistiquement non significatifs lorsque des facteurs supplémentaires tels que la région, la classe et les covariables individuelles ont été pris en compte. Les éducateurs des régions à ressources limitées, comme Poro et Bagoué, ont constaté moins d'améliorations, citant la taille importante des classes, le manque d'enseignants formés et l'application incohérente des programmes comme obstacles à des progrès durables en matière d'apprentissage. Aucun effet significatif n'a été trouvé sur les scores bruts ou les seuils de performance plus élevés.

Tableau 34 : Les effets des programmes de cantines scolaires sur la performance académique des filles et des garçons

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Termes	DiD	SE	DiD	SE	DiD	SE
Féminin						
ASER Score Brut	0.153	-0.387	0.281	-0.415	-0.385	-0.639
Note minimale appropriée pour le niveau de la classe	0.168***	-0.0578	0.137**	-0.059	0.108	-0.108
Note maximale appropriée pour le niveau de la classe	0.123**	-0.0546	0.0794	-0.061	0.0401	-0.12
A dépassé le score maximum approprié pour le niveau de la classe	0.0942**	-0.0449	0.0653	-0.0538	0.00255	-0.0842
Masculin						

ASER Score Brut	0.0799	-0.343	0.154	-0.376	0.269	-0.678
Note minimale appropriée pour le niveau de la classe	0.174***	-0.0597	0.158**	-0.0657	0.131	-0.112
Note maximale appropriée pour le niveau de la classe	0.0947	-0.0576	0.0902	-0.0657	0.0766	-0.11
A dépassé le score maximum approprié pour le niveau de la classe	0.0224	-0.0403	0.0205	-0.0442	-0.0727	-0.0656
<i>Erreurs standards robustes entre parenthèses</i> *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$ DiD = Différence-en-Différence SE = Erreur Standard Modèle 1 = Modèle sans contrôles Modèle 2 = Modèle avec effets fixes de classe et de région Modèle 3 = Modèle complet avec effets fixes de région et de classe, et autres covariables individuelles						

212. **Les effets du programme variaient selon les régions.** Bafing a affiché des conséquences néfastes sur la performance, spécialement en surpassant les scores appropriés pour la classe, tandis que des régions telles que Cavally, Poro et Tchologo ont prouvé leur impact positif en atteignant les scores minimum et maximum adéquats pour le niveau de la classe. Gontougo n'a démontré aucun impact notable. L'annexe 6 présente les résultats de l'évaluation d'impact.

213. **L'analyse au niveau de la classe a révélé des effets variables :**

- Pour le **CP2**, le programme de repas scolaires financé par McGovern-Dole a montré des effets positifs constants sur la probabilité que les élèves atteignent les scores minimum et maximum appropriés à leur niveau, bien que ces effets se soient affaiblis une fois que des covariables supplémentaires ont été contrôlées. L'effet sur les scores bruts ASER et le dépassement du score maximum s'est également affaibli à mesure que davantage de contrôles étaient ajoutés.
- En **CE1**, il y avait des effets positifs sur l'atteinte des notes minimales et maximales dans les deux premiers modèles,¹⁰⁹ mais les effets sont devenus insignifiants dans le modèle final. Il n'y avait aucun effet significatif sur le dépassement du score maximum.
- Pour le **CE2**, le programme a eu un effet positif sur l'atteinte du score minimum approprié pour le niveau dans les deux premiers modèles, mais l'effet s'est affaibli et est devenu insignifiant dans le Modèle 3. Il n'y avait aucun impact significatif sur les scores bruts ni sur le dépassement du score maximum.
- En **CM1**, le programme a montré des effets positifs sur les scores bruts ASER, atteignant les scores minimum et maximum, et dépassant le score maximum en particulier dans les premiers modèles. Cependant, les effets sur les scores bruts ASER et le dépassement du score maximum se sont affaiblis après avoir contrôlé pour des covariables supplémentaires. Le résultat le plus cohérent a été l'impact positif sur l'obtention du score maximum approprié au niveau de la classe.

214. Dans l'ensemble, les indicateurs éducatifs de la phase 2 du programme McGovern-Dole 2 en Côte d'Ivoire ont révélé des résultats partagés, témoignant à la fois des difficultés et des réussites de l'intervention. **Les résultats montrent un impact particulièrement marqué dans les classes de CP2 et CE1, essentielles pour développer des aptitudes de base en lecture et écriture.** Le programme a aussi contribué à améliorer l'inscription scolaire, la présence en classe et le retention des élèves, surtout dans les classes inférieures, favorisant ainsi la mise en oeuvre des actions d'apprentissage déployées par le programme. Il semble que ces niveaux soient cruciaux pour engendrer des bénéfices éducatifs à long terme, et les données indiquent que des ressources spécifiques à ces étapes initiales génèrent des retours notables. **Les parties prenantes, y compris les parents et les enfants, considéraient la distribution de repas scolaires comme un élément essentiel pour promouvoir ces progrès.** En diminuant la sensation de faim à midi, le programme a contribué à diminuer l'absentéisme scolaire. En effet, les enfants étaient davantage enclins à se rendre à l'école s'ils savaient qu'un repas leur serait servi. **Les efforts de sensibilisation et d'éducation communautaire,**

¹⁰⁹ Trois modèles ont été ajustés pour chaque estimation DiD. Chaque modèle ajoute progressivement des contrôles : le Modèle 1 est le modèle brut sans contrôles, le Modèle 2 contrôle les effets fixes de région et de classe, et le Modèle 3 est le modèle complet avec les effets fixes de région, de classe et d'autres covariables individuelles.

notamment ceux destinés aux parents et aux dirigeants locaux, ont aussi eu une importance capitale. Ces actions ont mis en avant l'importance de l'éducation, surtout pour les filles, entraînant un soutien accru de la part de la communauté pour le programme.

215. Comparé à la phase 1 du programme McGovern-Dole, qui a eu du mal à maintenir les inscriptions, en particulier dans les classes inférieures, la phase 2 du programme McGovern-Dole a montré une augmentation plus stable et progressive. La phase 1 du programme McGovern-Dole a rencontré des défis importants, avec une chute nette des inscriptions dans les classes inférieures comme le CP1 et le CP2. Cette baisse était principalement due aux pressions économiques qui ont conduit à retirer les garçons de l'école pour travailler dans les champs. **En revanche, la phase 2 du programme McGovern-Dole a réussi à stabiliser et à légèrement augmenter les inscriptions, en particulier dans les premières classes – essentielles pour établir de solides compétences fondamentales en lecture et en écriture,** ce qui suggère que les interventions du programme étaient plus efficacement adaptées pour relever ces défis. La comparaison entre les deux programmes révèle un changement de focus et d'efficacité, et suggère une meilleure adéquation des ressources et des stratégies avec les besoins des élèves et des communautés.
216. Le programme financé par la phase 2 du programme McGovern-Dole a fait des progrès importants dans l'amélioration des compétences en lecture des élèves en se concentrant sur la fourniture de matériel de lecture, la formation des enseignants et l'engagement des communautés, conduisant à des améliorations plus tangibles en matière d'alphabétisation. Cependant, les disparités régionales en matière de compétences en lecture, telles que les gains à Cavally et les performances plus faibles à Bafing, soulignent l'importance d'adapter les programmes d'alphabétisation aux contextes locaux. **Il convient également de noter que l'intervention n'a été mise en œuvre que pendant deux ans avant l'évaluation à mi-parcours¹¹⁰, de sorte que les effets observés représentent des progrès réalisés dans la bonne direction par le programme, et fournissent des indications sur les besoins contextuels d'amélioration ou de consolidation des gains.**

C. Renforcement des capacités du groupe

217. Des données qualitatives ont donné une vision d'ensemble des impacts plus étendus du programme sur le développement des compétences des enseignants, des gestionnaires (directeurs d'école / chefs d'établissement) et des groupements communautaires.
218. Bien que la phase 2 du programme McGovern-Dole ait réalisé des progrès dans le renforcement des capacités des groupes, il n'est pas sans défis persistants, et les effets varient selon les différentes régions et écoles. Le projet a fourni une formation ciblée aux enseignants et aux administrateurs, avec un fort accent sur l'enseignement de la lecture, l'utilisation efficace des ressources éducatives et l'amélioration de la gestion scolaire. Cette évaluation indique que plus de la moitié de l'échantillon d'éducateurs et de chefs d'établissement ont été formés de manière similaire à ceux de la phase 1 du programme McGovern-Dole. Divers types de formation ont été employés dans la phase 2 du programme McGovern-Dole, y compris l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques (par exemple, des bibliothèques mobiles, des tableaux de lecture), des techniques de gestion de classe et des méthodes améliorées d'enseignement de la lecture. L'alphabétisation était un point clé de ces sessions de formation, de nombreux enseignants rapportant avoir reçu des conseils spécifiques sur la manière d'améliorer l'enseignement de la lecture. **Les entretiens et les discussions de groupe ont révélé qu'à la suite de cette formation, les enseignants se sentaient plus confiants dans leurs capacités d'enseignement, mieux équipés pour gérer leurs classes et plus capables de fournir de meilleurs résultats éducatifs.**
219. L'amélioration des résultats en matière d'alphabétisation observée dans la phase 2 du programme McGovern-Dole à mi-parcours peut être attribuée à l'approche globale du programme, qui inclut non seulement la fourniture de matériel de lecture, mais aussi la formation des enseignants à une instruction efficace en alphabétisation. L'introduction de méthodes d'enseignement localisées, adaptées aux contextes linguistiques et culturels des élèves, a également pu jouer un rôle clé dans

¹¹⁰ L'évaluation a porté sur la période allant du début de la mise en œuvre de la deuxième phase du projet en Côte d'Ivoire jusqu'au lancement de l'évaluation, soit de septembre 2021 à avril 2024.

l'amélioration des compétences en lecture. Cette approche culturellement pertinente a été perçue comme ayant rendu l'apprentissage plus accessible et engageant pour les élèves, contribuant ainsi aux améliorations observées. Les enseignants lors des entretiens ont signalé une amélioration notable de la capacité des élèves à s'engager avec le programme, attribuant cela à la disponibilité de meilleures ressources éducatives et à la formation ciblée en alphabétisation qu'ils ont reçue dans le cadre du programme.

220. Comparé à la phase 1 du programme McGovern-Dole, le renforcement des capacités institutionnelles pour les enseignants et les administrateurs dans le cadre de la phase 2 du programme McGovern-Dole semble avoir été plus réussi, bien que variable selon les zones, avec Cavally, Tchologo et Bagoué se distinguant comme plus efficaces. Bien que des défis tels que des ressources insuffisantes et une présence irrégulière des enseignants aient persisté dans les deux phases, ces problèmes étaient moins graves lors de la deuxième phase du projet. Les preuves issues de la revue documentaire et des entretiens avec les enseignants et administrateurs apportent des éclairages. Dans le projet FY20, la formation des enseignants était plus structurée et continue, intégrant un accompagnement régulier, des cours de remise à niveau et des techniques améliorées d'enseignement de la lecture. Cette approche contraste avec celle du FY15, où les efforts de formation manquaient de suivi, entraînant une baisse progressive de l'efficacité des enseignants au fil du temps. De même, les administrateurs scolaires dans le cadre du FY20 ont bénéficié d'une formation plus complète en gouvernance, gestion des ressources et responsabilité. Alors que le projet FY15 a connu une légère baisse du nombre moyen d'enseignants à temps plein par école et une augmentation significative du ratio élèves-enseignant dans certaines régions, compliquant la gestion des classes, le projet FY20 a été plus efficace pour atténuer ces défis (par exemple, grâce aux cours de remise à niveau, au coaching en classe, au soutien pour l'enseignement de la lecture, à de meilleurs mécanismes de suivi pour garantir le déploiement des enseignants en fonction des besoins des élèves, réduisant la surpopulation et améliorant les conditions d'apprentissage), ce qui a conduit à de meilleurs résultats en matière de renforcement des capacités. Cependant, dans le projet FY20, dans certaines zones comme les régions plus pauvres de Bagoué et Gontougo, une baisse de la participation des enseignants aux formations a été signalée par les parties prenantes du PAM.

Groupes communautaires

221. La phase 2 du programme McGovern-Dole a joué un rôle significatif dans l'engagement des communautés et le soutien à leur participation significative au programme de repas scolaires, notamment grâce à des formations ciblées et au transfert progressif des responsabilités aux acteurs locaux. **L'efficacité de ces efforts a été renforcée par l'exploitation des structures communautaires existantes et la volonté des leaders locaux et des parents de s'engager dans le programme.** Ainsi, bien que le programme ait catalysé l'action communautaire, le succès de ces initiatives dans diverses régions dépendait des contextes locaux et des forces existantes de la communauté spécifique.
222. **Les preuves qualitatives ont également souligné les effets du programme sur le changement des attitudes de la communauté envers l'éducation.** Lors des discussions de groupe, les parents, en particulier, ont reconnu les avantages du programme de repas scolaires, notant comment il avait positivement influencé leurs opinions sur l'importance de maintenir leurs enfants, y compris les filles, à l'école. Ce changement de perspective suggère que la fourniture de repas était un facteur significatif dans la création d'un environnement favorable à l'éducation au sein de la communauté.
223. Dans l'ensemble, les initiatives de renforcement des capacités mises en œuvre lors de la phase 2 du programme McGovern-Dole ont été jugées plus performantes que celles de la phase 1, essentiellement grâce à une stratégie plus organisée et ciblée visant à renforcer l'autonomie des groupes communautaires. **Le programme, en privilégiant une formation personnalisée, la mise à disposition de ressources et le transfert graduel des responsabilités aux communautés locales, a favorisé un engagement communautaire renforcé et une appropriation des initiatives.** Ces efforts ont prouvé que les enseignements tirés de la première phase du programme McGovern-Dole ont été mis en pratique de manière efficace lors de la seconde phase du même programme. Toutefois, des problèmes comme les inégalités régionales et les limitations de ressources subsistent, mettant en évidence qu'il existe toujours des possibilités d'amélioration.

Effets du programme sur la sécurité alimentaire au niveau des ménages

224. Bien que la phase 2 du programme McGovern-Dole n'ait pas fourni de rations à emporter dans le cadre de sa stratégie, l'évaluation a examiné si d'autres interventions du projet liées à 1) la mobilisation sociale et l'amélioration de la sensibilisation de la communauté sur la nutrition et la santé ; et 2) le renforcement des capacités des groupes de petits exploitants agricoles pour améliorer la production locale et l'autonomisation de la communauté, avaient influencé la sécurité alimentaire au niveau des ménages.
225. Dans l'ensemble, le programme n'a pas eu d'impact significatif sur le Score de Diversité Alimentaire des Ménages (SDAM), le Score de Consommation Alimentaire (SCA) ou l'Indice des Stratégies d'Adaptation Réduites, ce qui suggère qu'il n'y a pas eu d'améliorations majeures dans les schémas de consommation alimentaire ou l'utilisation de stratégies d'adaptation négatives face à l'insécurité alimentaire. **Une réduction significative de l'utilisation des stratégies de gestion de crise a été observée, en particulier dans les modèles simples**, ce qui suggère que le programme a aidé les ménages à réduire leur dépendance aux stratégies de coping extrêmes pour faire face à l'insécurité alimentaire. **Dans les ménages dirigés par des hommes, il y a eu une réduction des stratégies d'adaptation de crise, bien que cet effet ait diminué dans les modèles ultérieurs.** Les ménages dirigés par des femmes ont montré certains effets positifs sur SDAM, mais ont subi des impacts négatifs sur les habitudes de consommation alimentaire, en particulier lorsque les effets fixes régionaux sont pris en compte. Aucun changement significatif n'a été observé dans la dépendance aux stratégies d'adaptation négatives dans les ménages dirigés par des femmes. Tchologo a obtenu les résultats les plus prometteurs, montrant des améliorations significatives dans le SDAM et le SCA, tandis que Poro a connu des réductions des stratégies d'adaptation de crise. D'autres régions, y compris Bafing, Cavally et Boukani, ont montré des impacts minimes ou inexistantes sur les indicateurs de sécurité alimentaire. L'annexe 6 fournit les détails.

D. Renforcement des capacités institutionnelles

226. Des efforts ont été déployés pour améliorer divers aspects des capacités institutionnelles. Par exemple, le Bureau pays du PAM a apporté un soutien institutionnel pour l'élaboration de la stratégie nationale de cantines scolaires, la réalisation d'une étude coût-bénéfice, l'exercice SABER, et a impliqué les structures gouvernementales dans la gestion logistique du programme. Cependant, les données disponibles ne confirment pas explicitement des avancées significatives en matière de capacités institutionnelles. Les preuves d'un renforcement notable de la capacité des écoles ou des autorités éducatives locales à gérer les ressources de manière plus efficace sont limitées. Bien qu'il y ait eu des efforts pour impliquer les groupes communautaires et les leaders locaux dans la gestion des ressources, le degré auquel ces efforts se sont traduits par une amélioration des pratiques de gestion des ressources au sein des écoles et des institutions éducatives reste incertain.
227. De même, il n'y a aucune mention détaillée du renforcement significatif des capacités institutionnelles spécifiquement liées à la mise en œuvre des programmes éducatifs. **Bien que le programme ait soutenu les activités éducatives par la formation et la fourniture de ressources, il y a peu de preuves sur la manière dont les écoles ou les autorités éducatives sont devenues mieux équipées pour déployer et maintenir le programme à l'avenir.** L'accent semble avoir été davantage mis sur le soutien aux besoins immédiats liés au programme de repas scolaires plutôt que sur les capacités de mise en œuvre de programmes éducatifs plus larges. Bien que les autorités éducatives locales et régionales aient été impliquées dans les activités du programme, il existe peu de preuves d'une stratégie globale visant à renforcer leurs capacités institutionnelles.
228. Il y avait également un manque de preuves claires que des systèmes de suivi et d'évaluation robustes ont été établis ou considérablement améliorés dans le cadre des efforts de renforcement des capacités institutionnelles dans le programme McGovern-Dole 2, ce qui indique que ce domaine n'a peut-être pas été un axe central du programme ou que les améliorations apportées n'ont pas été largement documentées.

Q12. Existe-t-il des effets inattendus indésirables (négatifs ou positifs) sur les bénéficiaires ? Quels sont les facteurs clés ayant un impact positif ?

Effets inattendus

229. L'impact du programme a varié considérablement d'une région à l'autre, certaines zones bénéficiant de

manière plus prononcée que d'autres. Cette disparité pourrait avoir été une conséquence involontaire de la stratégie de mise en œuvre du programme, qui n'a peut-être pas pleinement pris en compte les différences régionales en matière de ressources, d'infrastructure et d'engagement communautaire.

Impacts positifs

230. L'un des impacts positifs les plus significatifs a été l'implication accrue des communautés locales, y compris l'utilisation des structures de gouvernance locales dans le programme de repas scolaires. L'accent mis par le programme sur le renforcement des capacités, notamment par la formation, a conduit à une plus grande appropriation locale des initiatives. Cette autonomisation des groupes communautaires a été un facteur déterminant dans le succès du programme.
231. Le programme, en mettant l'accent sur l'alphabétisation et en fournissant des ressources pédagogiques, a favorisé une nette amélioration des résultats scolaires, notamment les compétences en lecture des élèves. La formation ciblée des enseignants ainsi que la distribution de matériels éducatifs ont constitué des leviers essentiels ayant contribué positivement à la performance des élèves.

Q13. Quels ont été les impacts différenciés selon le sexe pour les filles et les garçons, en particulier en ce qui concerne l'éducation des filles ?

232. Le programme vise à garantir un accès et des opportunités équitables pour les filles et les garçons, en insistant particulièrement sur la réduction des disparités éducatives et l'intégration de pratiques pédagogiques adaptées aux besoins variés des apprenants. Les résultats de l'analyse en Différence des Différences révèlent des impacts nuancés du projet FY20 sur la performance des filles et des garçons. Pour les deux groupes, le programme a systématiquement montré un effet positif sur la probabilité d'atteindre le score minimal attendu pour le niveau scolaire, en particulier dans les premiers modèles de l'analyse. Cependant, à mesure que des contrôles pour la région, la classe et les covariables individuelles sont ajoutés, ces effets s'atténuent et, dans certains cas, deviennent statistiquement non significatifs. Cela indique que, bien que le programme contribue à atteindre les seuils académiques de base, des facteurs systémiques et contextuels plus larges influencent également de manière significative les résultats.
233. En outre, pour d'autres indicateurs de performance—tels que les scores ASER bruts, les scores maximaux appropriés au niveau de la classe, et le dépassement du score maximal—il y a peu de preuves cohérentes d'un impact significatif une fois ces covariables prises en compte. Il convient de souligner que, bien que le programme permette aux élèves, filles comme garçons, d'atteindre les exigences minimales par niveau, il n'a pas d'impact significatif sur l'amélioration globale des performances brutes ni sur le dépassement des seuils de performance plus élevés. Ces résultats mettent en lumière la nécessité de développer des interventions complémentaires ciblant la qualité de l'éducation et des stratégies spécifiques pour combler les écarts de réussite académique supérieure entre filles et garçons.
234. Les preuves qualitatives ont souligné que le programme a contribué à améliorer la compréhension des communautés sur les avantages de l'éducation des filles. Lors des discussions de groupe, les parents ont reconnu que le programme de cantines scolaires les incitait à donner la priorité à l'éducation de leurs filles, car il allégeait une partie de leurs charges économiques et rendait la scolarisation plus attrayante. De plus, les entretiens individuels ont indiqué que les activités de sensibilisation du programme ont joué un rôle crucial dans le changement des perceptions communautaires, favorisant un soutien accru à l'éducation des filles.

« Actuellement, il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons. Avant, il y avait une différence – quand tu mets une fille à l'école, puis tu la donnes en mariage, cela crée des problèmes de mariage forcé et elle refusait. En ce temps, ils ne comprenaient pas la valeur d'envoyer une fille à l'école mais maintenant ils comprennent que les filles et les garçons sont au même niveau et peuvent tout faire »

Groupe de discussion, mères, Ouarga – Tchogolo

235. Les données quantitatives indiquent qu'à mi-parcours, dans les écoles bénéficiant du programme, les filles des écoles d'intervention avaient des taux d'inscription légèrement supérieurs à ceux des garçons

(110 contre 107), tandis que dans les écoles de comparaison, les garçons avaient des taux d'inscription plus élevés que les filles (79 contre 71). **Cela suggère qu'en fournissant des repas et des ressources éducatives, le programme a généré une plus grande demande pour la scolarisation des filles dans les écoles d'intervention, réduisant ainsi un certain nombre de goulets d'étranglement auxquels les familles peuvent être confrontées.** Cependant, selon les parents et les acteurs institutionnels interviewés, les influences des contraintes socioculturelles, des normes culturelles, des facteurs socio-économiques et des pratiques sociales nuisibles (division sexuelle du travail domestique, mariage d'enfants, priorité à l'éducation scolaire des garçons) restent encore fortes au sein des communautés. La perception du coût d'opportunité de la scolarisation des filles reste un obstacle à leur scolarisation. L'influence des normes relatives au sexe pourrait encore affecter la rétention durable des filles.

236. Le groupe d'intervention a généralement montré un ratio filles-garçons plus équilibré ou amélioré que le groupe de comparaison. **Cependant, un schéma préoccupant était l'augmentation de l'absentéisme pour des raisons de santé à mi-parcours dans le groupe d'intervention – plus élevé chez les filles et les garçons du groupe d'intervention**, mais plus élevé chez les filles (de 2,3 % au départ à 6,4 % à mi-parcours) que chez les garçons (de 3,4 % à 6,0 %). Dans le groupe de comparaison, cette augmentation de l'absentéisme a également été notée chez les garçons (de 4,3 % à 7,1 %).

Q14. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils renforcé le soutien aux cantines ?

237. **Les entretiens avec les informateurs clés et les discussions de groupe avec les communautés, les gestionnaires de cantines scolaires et les membres des comités de gestion scolaire ont indiqué que les comités de surveillance des cantines scolaires étaient essentiels pour identifier les domaines clés à améliorer dans les cantines scolaires** – les comités étaient proactifs dans la suggestion d'améliorations dans des domaines tels que le stockage des aliments, les pratiques d'hygiène et la valeur nutritionnelle des repas. **Il y avait des preuves de la mise en œuvre des recommandations des comités dans certaines régions.** Par exemple, dans la région de Bagoué, les comités ont recommandé l'introduction d'ingrédients plus nutritifs et locaux, ce qui a conduit à une amélioration significative de la qualité des repas fournis aux élèves. Cela était particulièrement évident dans les écoles où la proportion d'enfants consommant régulièrement des repas a augmenté après l'intervention des comités. À Bagoué, les comités ont également recommandé de meilleures installations de stockage des aliments pour prévenir la détérioration et la contamination, ce qui a été mis en œuvre avec succès dans plusieurs écoles. De plus, les comités de surveillance à Cavally ont suggéré des sessions de formation régulières pour le personnel de la cantine afin d'améliorer leur compréhension des pratiques de sécurité alimentaire et d'hygiène, et cela a été mis en œuvre.

*« Le soutien des comités de suivi a été crucial. Leurs recommandations sont toujours pratiques, et leur engagement auprès de la communauté a apporté un changement notable. » **Directeur d'école***

*« Nous avons constaté une amélioration significative de la qualité et de l'hygiène des repas depuis que les comités de suivi ont commencé à faire des recommandations régulières. Leur contribution a été inestimable. » **Gestionnaire de la cantine scolaire***

*« Avant la formation, nous ne comprenions pas pleinement l'importance de l'hygiène dans la préparation des aliments. Le comité de supervision a préconisé notre formation, et cela a eu un impact considérable. Actuellement, nous appliquons des règles rigoureuses pour assurer la qualité des repas que nous préparons. » **Membre du personnel de la cantine***

238. **L'implication des comités de surveillance des cantines scolaires a été perçue comme ayant conduit à certaines améliorations dans le respect des normes nutritionnelles et d'hygiène, bien que les preuves disponibles soient limitées.** Dans des régions comme Cavally et Poro, l'introduction d'ingrédients locaux, comme recommandé par les comités, a eu un impact positif sur la fraîcheur et la qualité nutritionnelle des repas. Un responsable de cantine à Cavally a noté : *« Depuis que nous avons*

commencé à utiliser des ingrédients provenant des fermes locales, les repas sont non seulement plus frais mais aussi beaucoup plus sains pour les enfants. La recommandation du comité de se fournir localement a vraiment fait une différence dans ce que nous pouvons offrir.» De même, à Poro, un membre du personnel de la cantine a observé : *« Avant, nous avions des problèmes avec la qualité de la nourriture parce qu'elle n'était pas toujours fraîche. Maintenant, grâce à l'initiative du comité d'utiliser des ingrédients locaux, la nourriture est plus fraîche et les enfants mangent mieux. »* Néanmoins, il y avait peu de preuves directes du rôle des comités dans l'application de protocoles d'hygiène plus stricts.

239. **Le niveau de satisfaction parmi les autorités scolaires et les gestionnaires de cantines concernant le soutien fourni par les comités de suivi des cantines scolaires était exceptionnellement positif dans des régions telles que Cavally, Poro et Bagoué.** Les retours des parties prenantes dans ces régions suggèrent que les comités étaient très efficaces pour améliorer le fonctionnement général des cantines scolaires. À Cavally, un responsable de cantine a exprimé sa gratitude pour le soutien des comités, en déclarant : *« Les visites régulières et les recommandations des comités de suivi nous ont aidés à maintenir des normes élevées dans la préparation de nos repas. Chaque fois qu'il y avait une pénurie de fournitures ou un problème d'hygiène, ils étaient rapides à répondre et à offrir des solutions pratiques »*. Cette approche proactive a été perçue comme ayant aidé à prévenir les problèmes avant qu'ils ne s'aggravent, contribuant ainsi à un programme plus efficace. À Poro, les autorités scolaires ont exprimé des sentiments similaires, notant que les recommandations des comités étaient alignées avec les objectifs des écoles de fournir des repas nutritifs aux élèves. Une autorité scolaire a remarqué : *« L'implication des comités dans la recherche d'ingrédients locaux et l'implication des parents dans le processus a fait une différence significative. Non seulement la qualité des repas s'est améliorée, mais cela a également favorisé un plus grand sentiment de propriété et de redevabilité chez tous les participants »*. À Bagoué, l'effet des comités de suivi était également évident. Un membre du personnel scolaire a partagé : *« Les comités ont été essentiels pour garantir que nous respections les normes d'hygiène. Leurs inspections régulières et leurs conseils nous ont maintenus sur la bonne voie, et la communauté se sent plus engagée et solidaire grâce à leurs efforts »*. Le succès à Cavally, Poro et Bagoué pourrait être attribué à plusieurs facteurs spécifiques à ces zones, y compris un fort engagement communautaire, un leadership local efficace et une approche proactive de la résolution des problèmes par les comités. À **Bafing, Gontougo et Bounkani**, les perceptions issues des entretiens individuels et des discussions de groupe concernant les comités scolaires étaient globalement positives, mais des défis liés à la formation, aux retards d'approvisionnement en denrées et aux contraintes de ressources ont été relevés. Les comités de cantines scolaires dans le **Tchologo** étaient fonctionnels. Les parents et les communautés participaient à la fourniture des denrées, mais la transparence dans les opérations des COGES nécessitait des améliorations. Les autorités régionales ont reconnu l'utilité du projet McGovern-Dole, tout en soulignant que les problèmes d'approvisionnement alimentaire et les risques sécuritaires demeuraient des préoccupations.

2.5 Pérennisation

Quel est l'impact de la phase 2 du programme McGovern-Dole sur la sécurité alimentaire durable, la nutrition et la protection sociale au sein des foyers, des écoles, des communautés et des institutions gouvernementales ?

Les questions d'évaluation employées pour juger de la pérennisation du programme sont reproduites ci-dessous :

QS1. Dans quelle mesure le transfert du programme a-t-il vraiment débuté et quels éléments entravent ce processus de transfert ?

QS2. À quel point les bénéficiaires de l'intervention continueront-ils d'exister après la cessation des activités du programme McGovern-Dole ? Quels sont les éléments cruciaux qui influencent la pérennité du programme (Exercice 2021) ? Ces facteurs ont-ils connu des changements depuis le lancement du programme (Exercice 2020 et Exercice 2015) ?

QS3. Dans quelle mesure les groupements de femmes agricultrices participent-ils à l'approvisionnement des cantines ? Est-il évident que leur apport persistera au-delà de la conclusion du programme McGovern-Dole ? À quel point ce modèle (fondé sur les contributions des femmes agricultrices) est-il pérenne, et quel serait le compromis concernant les apports volontaires ?

QS4. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils aidé à soutenir les cantines et les femmes agricultrices, et pourraient-ils renforcer, améliorer et maintenir leur soutien à long terme ?

QS5. L'intervention a-t-elle entraîné un changement dans les rapports hommes-femmes à moyen et long terme ? Dans quelle mesure les résultats du programme, liés à la question du genre, de l'équité et de l'autonomisation, seront-ils préservés une fois le programme terminé ?

Les questions liées à la pérennisation ont été répondues en triangulant les résultats de l'examen approfondi des documents et des entretiens qualitatifs (Entretiens avec des informateurs clés et discussions de groupe).

QS1. Dans quelle mesure le processus de transfert a-t-il réellement débuté et quels éléments entravent ce processus de transfert ?

Progrès réalisés dans le processus de transfert et facteurs limitants

240. Le document de transfert a décrit un transfert progressif des responsabilités au Gouvernement, en spécifiant un calendrier de 25 jours chaque année¹¹¹ à partir de la deuxième année, ainsi que des contributions de ressources de la part des communautés locales pour soutenir les cantines scolaires. **Cependant, comme souligné dans la section 2.3 (Efficacité), de nombreux aspects critiques du processus de transfert restent non mis en œuvre.**
241. Lors de l'évaluation à mi-parcours, le gouvernement n'avait toujours pas honoré son engagement de 25 jours par an. Par ailleurs, le Premier ministre, qui avait précédemment exprimé un soutien significatif pour l'initiative, a été remplacé. Le gouvernement actuel privilégie la répartition des ressources en faveur des cantines gouvernementales, faisant passer leurs jours d'ouverture de 20 à 26, contrairement aux cantines McGovern-Dole, qui opèrent pendant 70 jours. Par ailleurs, l'entente avec le gouvernement n'a pas été conclue dans les délais nécessaires, ce qui a entravé la mise en œuvre complète du projet McGovern-Dole 2 et a empêché de contrôler l'objectif général tout en évitant l'accumulation de surplus dans les cantines scolaires. Il y avait aussi une documentation et une capitalisation insuffisantes concernant l'aide apportée par les communautés qui géraient leurs propres cantines.
242. Selon les parties prenantes de l'atelier d'évaluation participative, plusieurs problèmes critiques entravent le processus de transfert. Cela inclut :
- a. L'engagement politique insuffisant pour faire respecter les termes de l'accord de transfert.
 - b. Manque de politiques gouvernementales appuyant les initiatives de repas scolaires, en particulier par l'instauration de lois pour inclure les coûts de la cantine dans le budget national.
 - c. La loi sur l'alimentation scolaire n'a pas encore été adoptée.
 - d. L'absence de budget spécifique alloué aux programmes de repas scolaires.
 - e. L'urgence de renforcer la participation et l'engagement au sein de la communauté.

¹¹¹ Sur les 120 jours de repas scolaires prévus par an, le gouvernement devait couvrir 25 jours de fourniture de repas durant l'année scolaire 2022-2023, et 50 jours durant la dernière année scolaire (2023-2024). À mi-parcours, la DCS n'en avait encore couvert aucun

- f. La nécessité de développer des stratégies d'approvisionnement local.

QS2. Dans quelle mesure les avantages de l'intervention persisteront-ils une fois le programme McGovern-Dole terminé ? Quels sont les éléments cruciaux influençant la pérennité du programme (Exercice 2020) ? A-t-il y a eu des changements dans ces facteurs depuis le lancement du programme (Exercice 2020 et Exercice 2015) ?

Degré auquel les avantages de l'intervention persisteront après la conclusion des activités du programme McGovern-Dole

243. **La phase 2 du programme McGovern-Dole (Exercice 2020) en Côte d'Ivoire met en évidence divers aspects de pérennisation, en particulier grâce à une forte implication communautaire, des projets continus de développement de compétences et une hausse progressive de l'investissement financier du gouvernement.** Toutefois, de nombreux défis subsistent, en particulier concernant la transition vers la propriété étatique, l'administration des ressources et la dépendance vis-à-vis de l'assistance extérieure, ce qui pourrait impacter la pérennité du programme sur le long terme.
244. Les parties prenantes participant aux entretiens avec les informateurs clés et l'atelier d'évaluation participative ont apporté des éclairages sur la pérennité du programme. Le projet a réussi à associer de manière efficace les parties prenantes à l'échelle nationale et locale dans ses actions de consolidation des compétences, avec des entités comme la DCS, l'ANADER et divers départements ministériels prenant part activement à la gestion logistique, à la production agricole et à l'engagement communautaire. Les actions de formation ont été conçues pour fournir aux collectivités locales et aux organismes gouvernementaux les compétences requises pour assurer l'autonomie des programmes à long terme. Toutefois, des inquiétudes demeurent sur la pertinence de ces processus, notamment en ce qui concerne la préparation du gouvernement à gérer intégralement le programme sans aide extérieure. **Le rythme du transfert de compétences et d'amélioration des capacités pourrait ne pas être adéquat pour assurer une transition sans heurts d'ici à l'année visée de 2026.**
245. Grâce à des formations continues destinées aux groupes de femmes locales, aux plateformes d'action communautaire et aux responsables gouvernementaux, les programmes de renforcement des capacités sont manifestement efficaces, entraînant une augmentation de la productivité agricole, une meilleure gestion scolaire et des systèmes de distribution alimentaire plus performants. Toutefois, l'efficacité de ces initiatives n'est pas uniforme, certaines communautés et groupes rencontrant des difficultés pour satisfaire aux critères du programme. **Sans un appui continu et cohérent pour le développement des capacités, les avancées obtenues pourraient être menacées avec le passage du temps.** Les parties concernées voient habituellement d'un bon œil les initiatives de développement des compétences du programme, saluant des progrès notables dans l'administration scolaire et les méthodes agricoles. Il est considéré crucial de maintenir ces compétences avec l'assistance continue de partenaires externes comme le Programme alimentaire mondial (PAM), même si des doutes subsistent quant à l'engagement du gouvernement à prendre en charge l'intégralité du programme.
246. **Des éléments témoignent du renforcement des structures institutionnelles, le programme mettant en place des dispositifs robustes qui favorisent la coopération entre les organismes gouvernementaux, les ONG et les acteurs du secteur privé.** Il est crucial d'adopter une approche multipartite pour intégrer le programme au système national. Toutefois, le passage à une prise en charge totale par le gouvernement a rencontré des délais, **suscitant des doutes sur l'efficacité de ces structures institutionnelles sans assistance externe continue.** Lenteur du gouvernement à formaliser les engagements et à adopter la législation requise est également une source d'inquiétude.
247. Le programme a réussi grâce à l'engagement actif de la communauté via les Associations de Parents d'Élèves (APE), les associations de développement local et les groupements agricoles, qui ont contribué à la gestion et à la pérennité des cantines scolaires tout en cultivant un sentiment d'appropriation au sein de la communauté. Toutefois, l'efficacité de ces plateformes communautaires peut différer, certaines communautés affichant un niveau d'engagement supérieur à d'autres. Dans les régions où l'engagement communautaire est moins fort, la pérennité du programme est plus mise en péril. Les parties concernées ont observé que le programme a réussi à stimuler l'inscription et la fréquentation

scolaire, surtout pour les filles, dans des régions où elles étaient auparavant exposées au risque d'abandon. L'accent mis sur l'éducation est perçu comme essentiel pour préserver les avantages du programme. Toutefois, même si les perceptions de la valeur de l'éducation ont progressé, il est crucial de continuer à sensibiliser pour préserver ces avancées, surtout dans les communautés où des obstacles socioculturels profondément enracinés existent en matière d'éducation des filles.

248. Le gouvernement a manifesté un engagement financier accru envers le programme, en augmentant progressivement les fonds alloués à l'alimentation scolaire, ce qui est perçu favorablement en matière de pérennisation. Néanmoins, l'intégration complète des écoles bénéficiaires du programme McGovern-Dole dans le budget national n'est pas encore accomplie, **et l'appui législatif prévu pour garantir un financement sur le long terme est toujours en suspens, créant une incertitude concernant la viabilité financière du programme après 2026**—une inquiétude commune à de nombreux acteurs.
249. Les participants lors des entretiens avec des informateurs clés ont souligné que le programme a réussi à attirer des contributions de bailleurs externes et de partenaires du secteur privé, ce qui s'est avéré essentiel pour assurer la pérennité des opérations. L'accent mis sur la résilience et l'assurance agricole a ouvert de nouvelles voies de financement. Toutefois, la persistance de la dépendance à un financement externe pose un risque pour la pérennité ; si ce soutien venait à être réduit, le gouvernement pourrait éprouver des difficultés à conserver l'ampleur et le niveau de qualité du programme, notamment dans les régions fortement dépendantes de l'assistance externe. Toutefois, la persistance de la dépendance à un financement externe pose un risque pour la pérennité ; si ce soutien venait à être réduit, le gouvernement pourrait éprouver des difficultés à conserver l'ampleur et le niveau de qualité du programme, notamment dans les régions fortement dépendantes de l'assistance externe. Par ailleurs, la participation du PAM et d'autres partenaires techniques a été considérée comme essentielle pour orienter et accompagner le projet, notamment en ce qui concerne l'amélioration de la résilience et l'évolution des compétences. Leur participation a été considérée comme déterminante pour combler les lacunes en matière de capacités et assurer l'efficacité du programme. De plus, les intervenants ont émis des réserves sur la capacité du gouvernement à diriger le programme de façon indépendante sans cette assistance technique.

Facteurs clés influençant la pérennité du programme et l'évolution de ces facteurs depuis le lancement du programme (Exercice 2020 et Exercice 2015)

250. **De nombreux défis identifiés en 2015 et 2021 continuent de persister, en particulier en ce qui concerne le transfert au gouvernement, la nécessité d'un cadre juridique solide et les inquiétudes relatives au financement et au renforcement des capacités.** Malgré des avancées, les problèmes de fond demeurent majoritairement non résolus, signalant que la pérennité du programme reste constamment menacée.
251. En 2021, le plan d'intervention a inclus une stratégie visant à passer progressivement la responsabilité des cantines scolaires au gouvernement, s'appuyant sur les initiatives précédemment mises en place dans le cadre du programme. Cette démarche, cruciale lors de la deuxième phase du projet, mettait en évidence les préoccupations initiales soulevées en 2015 concernant les spécificités de son déploiement. Les participants des deux phases ont sollicité un prolongement du délai afin d'assurer une transition réussie, en raison des défis inhérents au transfert des responsabilités. Le plan de transition de 2020 a décrit plusieurs éléments à soumettre au gouvernement, tels que la distribution de repas, l'acquisition d'équipements et les actions destinées à renforcer les compétences des groupes féminins. Cependant, des défis tels que les questions de financement, l'accès à la terre et à l'eau, ainsi que la mise en place des organes de coordination nécessaires. Ces problématiques ont également été mises en évidence en 2015, quand les intervenants locaux ont exprimé des doutes quant à la pérennisation du programme, mentionnant un manque de détermination politique et l'absence de cadre juridique - des préoccupations qui restaient pertinentes en 2021. Au cours de ces deux phases, le financement s'est avéré être un facteur crucial, suscitant l'inquiétude que des ressources financières insuffisantes pourraient mettre en péril la pérennité des cantines. **Les entretiens avec des informateurs clés dans le contexte de cette évaluation à mi-parcours indiquent que ces enjeux restent largement inchangés. Le passage du programme au gouvernement continue de poser des problèmes majeurs, accompagnés de retards constants et d'incertitudes sur la capacité du gouvernement à prendre en main l'ensemble du programme.** Le scepticisme concernant l'engagement politique à

établir le programme de repas scolaires demeure, reflétant les inquiétudes de 2015 et 2021. Les participants persistent à manifester des incertitudes concernant la détermination du gouvernement, mettant surtout l'accent sur le manque d'un cadre législatif robuste indispensable pour assurer la pérennité du programme. Les défis financiers continuent de subsister, étant donné que le programme demeure fortement tributaire de l'assistance externe, et qu'il existe peu d'indices que le gouvernement soit disposé à fournir l'appui financier nécessaire.

252. En ce qui concerne le renforcement des capacités et l'implication communautaire, les analyses de 2015 et 2021 ont toutes deux souligné les efforts visant à améliorer la capacité des groupes de femmes et d'autres organisations communautaires dans le cadre du plan de transition. **Cependant, les défis liés à l'accès aux ressources et à la coordination ont persisté tout au long de cette période.** En 2015, les groupes de femmes ont été reconnus pour leur engagement à soutenir les cantines, mais leur capacité à assumer pleinement ces responsabilités, en particulier en termes de fourniture de provisions alimentaires adéquates, a été remise en question—une préoccupation réitérée en 2021. Les entretiens avec les informateurs clés dans cette évaluation révèlent que, bien que les efforts de renforcement des capacités soient en cours, des défis importants subsistent. **Les groupes de femmes continuent de recevoir du soutien, mais leur capacité à maintenir les cantines de manière indépendante reste limitée, reflétant les préoccupations soulevées en 2015 et 2021.** Bien qu'il y ait eu des progrès dans le renforcement des capacités, ceux-ci n'ont pas suffisamment répondu aux besoins du programme. L'implication communautaire reste importante, avec un engagement constant de la part des groupes locaux, y compris les organisations de femmes. Cependant, l'efficacité varie d'une communauté à l'autre. Certaines ont fait des progrès notables, tandis que d'autres continuent de lutter avec des contraintes de ressources, en particulier en ce qui concerne l'accès à la terre et aux intrants agricoles—des problèmes mis en lumière pour la première fois en 2015 et persistants jusqu'en 2021. Les régions les plus performantes en matière de renforcement des capacités et d'implication communautaire ont été Bounkani, Gontougo et Tchologo, où un fort engagement communautaire, des partenariats agricoles locaux et des programmes de formation structurés pour les COGES ont contribué à l'efficacité du programme de cantines scolaires. À Bounkani, les membres des COGES ont été activement formés à la gestion financière et des stocks alimentaires, leur permettant de superviser efficacement les opérations des cantines. De plus, les contributions alimentaires communautaires ont permis de maintenir les cantines lors des retards d'approvisionnement, et la coordination régionale avec le PAM et les coopératives agricoles a assuré la sécurité alimentaire. À Gontougo, le succès repose sur une collaboration étroite entre l'ANADER et les groupements agricoles locaux, réduisant la dépendance à l'aide alimentaire externe. Les associations de mères ont joué un rôle clé dans la préparation des repas et la diversification alimentaire, tandis que des interventions ciblées, comme les rations pour les filles, ont favorisé la rétention scolaire. À Tchologo, des ateliers de renforcement des capacités ont amélioré l'efficacité des COGES dans la gestion des stocks et des finances, tandis que les agriculteurs locaux ont fourni des produits de base, créant un modèle durable pour les cantines scolaires. En revanche, à Poro et Bagoué, la faible sensibilisation parentale et les contributions communautaires limitées ont conduit à des COGES manquant de compétences pour gérer efficacement les stocks et les finances. La mauvaise gestion des denrées et la distribution irrégulière des repas étaient des défis fréquents, les comités n'ayant pas bénéficié du même niveau de formation que ceux des régions performantes. À Cavally, le programme de cantines scolaires dépendait presque entièrement des dons alimentaires du PAM, avec peu d'intégration des réseaux agricoles locaux. Le désengagement parental et le manque de transparence dans les opérations des COGES ont accentué les inefficacités, érodant la confiance communautaire dans le programme.
253. **En matière de soutien extérieur et de pérennité à long terme, la situation est globalement demeurée constante entre 2015 et 2021.** En 2015, des craintes largement répandues ont surgi quant à la capacité des cantines à opérer de manière indépendante si l'appui extérieur venait à être retiré ; ces préoccupations ont été réitérées en 2021. Malgré un certain optimisme dans les deux phases concernant la compétence des entités locales à poursuivre le programme, aucun itinéraire explicite vers cette autonomie n'a vu le jour. Les entretiens avec des informateurs clés ont attesté que la dépendance excessive à l'assistance extérieure continue d'être un enjeu majeur. Le gouvernement n'est pas complètement prêt à prendre en charge le programme. En dépit des tentatives de transition vers une gestion et un financement local, les avancées ont été décevantes, et la pérennité du programme à long terme demeure incertaine. Cette dépendance constante au soutien extérieur révèle une fragilité essentielle qui n'a pas encore été convenablement abordée.

QS3. Quel est l'apport des groupes de femmes agricultrices à l'approvisionnement des cantines ? Est-il certain que leur apport continuera une fois le programme McGovern-Dole terminé ? À quel point ce modèle (fondé sur les contributions des femmes agricultrices) est-il pérenne, et quel serait le compromis concernant les apports volontaires ?

Apport des groupements de femmes agricultrices à l'approvisionnement des cantines et la probabilité que leur apport se maintienne après la conclusion du programme McGovern-Dole

254. Pour promouvoir la pérennisation des cantines scolaires, le programme de repas scolaires mobilise efficacement des groupes de femmes agricultrices. Ces groupes reçoivent un soutien complet dès le départ, qui comprend des ressources essentielles telles que des semences, des équipements de production (y compris des brouettes, des machettes et des sacs d'engrais et d'herbicides), et des intrants agricoles visant à améliorer leurs capacités de production, en particulier face aux défis qu'ils rencontrent pour accéder à ces ressources. Pour optimiser leurs contributions aux cantines, les femmes sont organisées en coopératives, où elles donnent un tiers de leur production tout en conservant les deux tiers pour un usage personnel.
255. **Les données qualitatives issues des discussions de groupe avec les parents et les agriculteurs, ainsi que des entretiens individuels menés dans plusieurs régions, indiquent que, dans les communautés où des initiatives de sensibilisation sont mises en œuvre, les contributions des femmes sont nettement plus marquées et des stratégies sont établies pour soutenir les cantines, même pendant les périodes de faible production.** Certaines communautés ont développé des méthodes innovantes pour collecter des denrées et mobiliser des fonds afin d'acheter des approvisionnements supplémentaires, renforçant ainsi la contribution des agricultrices aux cantines. De plus, dans certaines zones, l'implication proactive des autorités locales dans le suivi a considérablement amélioré la participation des groupes de femmes à l'appui alimentaire des cantines. **Ces contributions ont été jugées très précieuses, en particulier lorsque les communautés reconnaissent l'importance cruciale de l'éducation pour leurs enfants.** Les résultats ont été corroborés par les points de vue des autorités scolaires et des leaders locaux, qui ont souligné que lorsque les contributions des femmes sont valorisées et bien organisées, les programmes de repas scolaires deviennent plus résilients

« Effectivement, leur contribution est primordiale dans les cantines scolaires, car ils compensent totalement les jours où il manque de la nourriture pour leurs enfants. C'est vraiment de bonne qualité. Le PAM distribue de la nourriture pendant 4 jours, en omettant le mercredi. Ces groupes offrent des repas à leurs enfants durant ces jours-là. Dans ces établissements d'enseignement, les enfants sont nourris chaque jour de la semaine. Ils auront toujours un rôle à jouer, ne serait-ce qu'un rôle qualitatif. » **Coordonnateur régional en charge des cantines scolaires**

256. **Néanmoins, la participation des coopératives agricoles féminines à l'approvisionnement des cantines scolaires est fréquemment considérée comme marginale par différentes parties prenantes.** Cette implication restreinte constitue un obstacle à la pérennité des projets, surtout en l'absence d'appui extérieur, comme celui offert par le PAM. **L'engagement financier de la communauté dans cette stratégie demeure insuffisant, vu que toutes les femmes ne peuvent pas fournir les 30% de production exigés pour les cantines.** Ces contributions sont soumises à divers obstacles, incluant un accès limité aux sources d'eau, un appui insuffisant de la part des pairs masculins, des difficultés d'accès aux terres et aux parcelles cultivables, une qualité inconstante des récoltes ainsi que des conditions météorologiques défavorables ayant un impact tant sur la qualité

que la quantité de la production agricole. En outre, le besoin des femmes de consacrer une portion de leur production à satisfaire d'autres nécessités domestiques—comme la perte d'un être cher, la santé, l'éducation et l'alimentation—complexifie encore leur faculté à appuyer les cantines scolaires. **Puisque l'agriculture constitue la source principale de revenus dans les régions rurales, plusieurs intervenants ont manifesté leur préoccupation quant au fait que les femmes pourraient avoir des difficultés à fournir une quantité suffisante de nourriture pour les activités scolaires lors des périodes de disette.** Dans une situation où les ménages se trouvent dans des conditions précaires et vulnérables, il est souvent ardu de respecter les contributions anticipées. En effet, les femmes sont généralement contraintes de vendre une grande partie de leurs produits pour assurer des revenus à leur famille. Ainsi, les portions servies dans les cantines ne sont pas toujours appropriées.

« Mais cela freine un peu le soutien des femmes aux programmes de repas scolaires. Les contributions sont également basées sur leurs récoltes. La récolte peut-être bonne ou mauvaise, selon la saison. Donc, quand la récolte est bonne, nous faisons des dons. Le pourcentage demandé par le projet est fourni. Mais quand la récolte est mauvaise, ils ne peuvent pas donner. » **Partie prenante de l'ANADER**

« Habituellement, les hommes se mettent de côté et se disent que c'est une affaire de femmes. Un autre défi, qui est le principal enjeu pour chaque Ivoirien, concerne la question foncière. Où devons-nous chercher les terres pour pouvoir cultiver et récolter toute cette nourriture ? Nous devrions être en mesure d'impliquer davantage les chefs de village, les leaders communautaires et les chefs fonciers, mais aussi d'encourager une plus grande participation des hommes. On dit souvent que les femmes sont des battantes ; mais si les hommes collaboraient avec elles pour cultiver ces terres, la productivité pourrait être considérable. En d'autres termes, il y aurait eu une grosse récolte qui aurait résolu le problème des cantines. » **Partie prenante du gouvernement**

257. Les éléments qualitatifs ont constamment démontré une corrélation élevée entre les apports et les conditions de production, tout comme entre la qualité et le volume des récoltes. En outre, dans les scénarios de faible productivité, les stratégies d'engagement en matière d'approvisionnement alimentaire prenaient une importance cruciale. Dans de telles situations, les familles avaient tendance à se concentrer sur la survie et la sécurité alimentaire, tout en commercialisant des produits pour garantir un revenu destiné à d'autres besoins essentiels, y compris les soins de santé. **De nombreuses femmes agricultrices ont exprimé leurs préoccupations concernant le faible niveau d'engagement, qui pourrait compromettre la pérennisation de leurs contributions une fois le programme terminé.** Cependant, dans les zones où les communautés ont réussi à mettre en place des stratégies pour collecter des fonds pour l'achat de la nourriture, les dons persistent même durant les saisons de mauvaise récolte.

258. **De ce fait, les initiatives de sensibilisation ont été cruciales pour stimuler la participation accrue des groupes de femmes,** consolidant ainsi leur engagement et favorisant la pérennité de l'initiative. Ces initiatives aident à promouvoir une culture philanthropique, comme en témoigne l'acte de céder une portion de ses ressources à la cantine pour le bien-être des enfants.

Pérennité du modèle basé sur les dons des agricultrices et l'accord pour les apports volontaires.

259. D'après la plupart des intervenants interrogés, le modèle basé sur les dons et les apports des agricultrices présuppose leur solide détermination à promouvoir l'éducation de leurs enfants et à apprécier l'impact potentiel de cet investissement pour optimiser les services de cantine. Toutefois, ils ont observé que les intervenants communautaires n'ont souvent pas une compréhension suffisante de la valeur de l'éducation, ne la percevant pas comme une dépense nécessaire. Par ailleurs, beaucoup d'intervenants ont manifesté leur préoccupation concernant la dépendance persistante du modèle à l'appui communautaire continu pour les intrants agricoles et les semences. Néanmoins, cette attente généralisée était incertaine dans la mesure où l'appui reçu actuellement par le biais du programme n'a pas toujours mené à une implication concrète et régulière des groupes de femmes.

260. La pérennité des groupements de petits agriculteurs a aussi été soulignée lors des entretiens. Quelques personnes interviewées ont souligné que ces structures n'avaient pas été mises en place par désir intrinsèque, mais plutôt sous l'influence de facteurs extérieurs liés au projet, qui se distingue par la

vulnérabilité extrême des populations concernées. Cela a fréquemment conduit à la création de groupes qui ne représentent pas fidèlement les aspirations de la communauté. Quand ces groupements se focalisent uniquement sur l'initiative de la cantine, leur pérennité est menacée. Cependant, dans des situations similaires, des groupes ont souvent tendance à se constituer autour de projets multisectoriels, comme les initiatives d'épargne, la fabrication de biens indispensables et la mise en place de réseaux d'approvisionnement et de distribution agricole. Ceci contribue à leur pérennité.

« Le problème majeur réside dans le fait que les groupes n'existent pas, soit ils existent de nom, soit ils n'existent pas du tout. Leur rôle doit être défini et vous en êtes conscient. Comme je le répète souvent, c'est la pauvreté qui fait qu'une personne, peut-être en manque de nourriture, doit s'intégrer à un groupe ou soutenir quelqu'un d'autre. C'est complexe et cela se résume à la pauvreté. Mais nous réussirons à surmonter ces défis. » **Partie prenante de l'ANADER**

261. D'après les informations recueillies lors des entretiens, le compromis des contributions volontaires est influencé par l'appui gouvernemental qui encourage la production agricole. Cette aide leur donnerait accès à un approvisionnement régulier en semences et en produits agricoles, favorisant ainsi leur productivité. Dans la situation actuelle où les ménages sont vulnérables, sans cette aide, il est ardu d'assurer les contributions volontaires. Les intervenants ont observé que des actions de sensibilisation devraient être mises en place en parallèle à l'effort de pérennisation de l'initiative.

« Le compromis est que ces groupes fournissent de la nourriture à la cantine en échange du soutien du gouvernement, qui comprend des intrants, des produits, de l'équipement agricole et des semences. Il est exact que nous ne leur fournirons pas d'argent, néanmoins en leur procurant cet équipement, cela encouragera au moins à la production de nourriture. Je pense que c'est vraiment une question de compromis, sinon nous ne leur demanderions pas de nous approvisionner en nourriture. » **Coordinateur régional en charge des cantines scolaires**

QS4. Quel est l'impact des comités de suivi des cantines scolaires sur l'appui aux cantines et aux femmes agricultrices, et comment pourraient-ils pérenniser, optimiser et conserver leur soutien à long terme ?

Quel est l'impact des comités de suivi des cantines scolaires sur l'appui aux cantines et aux femmes agricultrices, et comment pourraient-ils pérenniser, optimiser et conserver leur soutien à long terme ?

262. Les comités de suivi des cantines scolaires ont joué un rôle crucial dans l'optimisation du fonctionnement des cantines scolaires et, à un degré moindre, pour apporter un soutien aux femmes agricultrices dans les zones concernées par le programme. **Il est démontré que malgré leur activité et l'aide qu'ils ont reçue, les comités peinent à apporter un soutien autonome aux cantines et à valoriser la participation des femmes agricultrices de manière inégale.** L'incorporation de ces comités dans les budgets au niveau local ou régional est restreinte, soulevant des préoccupations quant à leur viabilité à long terme en l'absence d'un soutien extérieur constant.

263. Cependant, les comités s'investissent dans différents aspects de la gestion des cantines, comme le contrôle des stocks alimentaires et l'engagement des ressources communautaires. Ils détiennent

des compétences opérationnelles de base, exécutant les tâches indispensables liées à la gestion quotidienne des cantines. **Toutefois, on note une absence marquée d'initiatives formelles de renforcement de compétences spécifiquement destinées à améliorer les aptitudes et les capacités de ces comités. Même si elles sont fonctionnelles, leur aptitude à gérer et à entretenir les cantines sans aide extérieure demeure sous-développée.** Ceci met en évidence le besoin de programmes de développement des compétences plus organisés et logiques, qui se concentrent sur la gestion financière, la répartition des ressources et les méthodes performantes de suivi et d'évaluation.

264. **En général, les comités de surveillance des cantines scolaires étaient perçus positivement par les parties prenantes, reconnaissant leur importance dans la supervision des activités de la cantine et l'administration des ressources alimentaires.** Cependant, les opinions divergeaient quant à leur compétence à gérer ces projets de façon indépendante et à fournir une assistance aux femmes agricultrices. Même si quelques comités sont considérés comme performants dans l'exécution de leurs tâches, d'autres ont fait face à des obstacles tels que le manque de ressources, un engagement communautaire variable et des disparités dans le leadership local.
265. Au cours des entretiens avec des informateurs clés, les participants ont mis l'accent sur la nécessité d'inclure les comités de contrôle des cantines scolaires dans les budgets régionaux ou locaux afin de garantir leur pérennité à long terme. **On observe des signes d'un soutien financier gouvernemental, avec des budgets annuels attribués à ces comités. Néanmoins, le niveau de cette fusion financière et sa pertinence pour satisfaire l'ensemble des exigences opérationnelles des cantines demeurent incertains.**

QS5. L'intervention a-t-elle modifié les relations entre les hommes et les femmes à moyen et long terme ? Dans quelle mesure les résultats du programme en matière de sexe, d'égalité et d'autonomisation seront-ils durables après la fin du programme ?

Effets de l'intervention sur les relations entre les hommes et les femmes à moyen et long terme et la mesure dans laquelle les réalisations seront maintenues après le programme.

266. Dans le contexte de la Côte d'Ivoire, le système patriarcal prédominant favorise les hommes dans les rôles d'autorité et de hiérarchie sociale,¹¹² influençant fortement les relations sociales. Ainsi, La deuxième phase du projet a été ajustée afin de prioriser l'intégration effective de l'équité sociale. L'objectif est de maximiser l'impact du programme sur les rôles et relations sociales, renforçant ainsi son efficacité dans la prise en compte des questions liées à l'égalité entre sexes, au genre, et à l'autonomisation des femmes, tout en favorisant une transformation durable des dynamiques sociales. Les activités soutenant les petits exploitants agricoles, dans le cadre de l'Objectif Stratégique 4, ciblent spécifiquement les femmes afin de renforcer leur pouvoir d'agir. Selon les acteurs interrogés lors des entretiens clés, le programme a permis aux agricultrices d'accéder à des ressources productives, des informations et des technologies adaptées à leurs besoins, contribuant significativement à leur autonomisation et à la réduction des disparités. **Plusieurs membres des groupes de discussion ont indiqué que les conséquences de l'intervention sur les rapports hommes-femmes à long et moyen terme sont manifestes dans la prise de conscience accrue des hommes quant à l'importance d'appuyer les femmes dans les projets de cantine scolaire, leur dévouement pour l'engagement des femmes dans l'éducation enfantine, et leur participation aux activités féminines.** De plus, la participation des femmes dans les espaces publics mixtes, tels que les comités de gestion scolaire et les comités de suivi des cantines, s'est renforcée. **Si ces évolutions témoignent d'un certain changement des normes sociales, les progrès demeurent limités. Un écart important subsiste encore pour renverser le déséquilibre des rapports de pouvoir entre hommes et femmes, les normes sociales traditionnelles restant profondément enracinées dans les pratiques communautaires.**

¹¹² Déborah Marie Estelle, « Côte d'Ivoire : le féminisme à l'épreuve », 07.04.2022, Institut du Genre en Géopolitique

« Vous voyez, il était difficile pour les femmes de s'asseoir avec les hommes pour parler avant. Donc, ça change un peu. Dans les villages où nous intervenons, quand vous arrivez, quand vous appelez les réunions, vous verrez, ce sera différent, l'agencement sera différent, vous verrez les femmes et les hommes se mélanger. Ils vont s'asseoir et la chefferie sera là, disons que le comité de suivi du groupe sera devant. Vous allez voir les femmes devant, donc il y a la présidente des femmes, ils vont la mettre devant. Donc, je pense qu'ils impliquent progressivement les femmes dans la prise de décision et même dans la prise de parole. Donc, cela se fait peu à peu. Mais pas immédiatement, nous ne pouvons pas le faire de manière drastique, mais c'est progressif. Même lorsqu'il s'agit de former des comités, ils ont tendance à y mettre des hommes, mais nous leur faisons la proposition, par exemple pour le comité de gestion de la cantine, nous avons besoin d'au moins trois femmes et deux hommes. » **Partie prenante de l'ANADER**

267. **Malgré des progrès significatifs aux niveaux individuel, familial et communautaire — tels que l'augmentation de la prise de parole publique des femmes, leur participation active dans les établissements scolaires et leur implication dans les comités de gestion — un consensus se dégage** parmi les parties prenantes : le contexte social demeure largement marqué par des idéologies patriarcales et des normes qui privilégient la domination masculine. **En effet, les entretiens révèlent que le leadership féminin reste insuffisamment développé.** Plusieurs participants aux discussions de groupes ont mentionné quelques exemples :

« Nous sommes dans une région où les femmes de la zone de Sandégué, non, je ne dis pas qu'elles n'ont pas de voix, mais en public, elles parlent peu. / Sandégué ou Kouassi-Datékro est une région fortement musulmane, les femmes ne parlent pas beaucoup, elles ne parlent pas beaucoup en public. Si vous les mettez en groupe avec des hommes, elles ne parleront pas. Oui, elles ne vont pas trop parler, elles vont juste laisser les hommes parler et puis c'est tout. »

« Au niveau des enfants, nous avons remarqué que, lorsque l'on réunit des filles et des garçons, les garçons parlent plus que les filles, donc à travers nos activités, nous avons donné un cadre aux filles pour pouvoir échanger, comme le groupe de soutien des jeunes filles, nous leur avons donné l'opportunité de pouvoir échanger, de pouvoir parler et échanger entre elles sur les difficultés. »

« En plus de cela, à travers les discussions de groupe, nous avons également créé des groupes pour la protection des mères, des mères et des enfants, ce qui nous a permis d'échanger avec les filles sur des questions qui concernent leur intimité, l'hygiène menstruelle. »

268. Le programme a permis de renforcer l'accès des femmes aux outils de production et aux ressources indispensables à la prise en charge de leur famille. Cette dynamique a contribué de manière significative à leur autonomisation économique, en leur conférant une place plus affirmée dans les sphères sociales et éducatives. **Néanmoins, la durabilité des progrès réalisés en matière de réduction des inégalités entre les sexes et d'autonomisation des femmes demeure incertaine. En effet, le démantèlement des barrières structurelles et l'instauration d'un changement véritablement transformationnel exigent encore du temps, des ressources et des efforts constants.**

3. Conclusions et recommandations

269. Sur la base des conclusions présentées dans la section précédente, les conclusions générales sont présentées ci-dessous. Celles-ci sont suivies de recommandations qui fournissent un aperçu de la manière dont la phase 2 du programme McGovern-Dole et ses partenaires de mise en œuvre pourraient augmenter la probabilité d'atteindre les objectifs fixés d'ici la fin de la période.

3.1 Conclusions

Les principaux résultats/conclusions préliminaires sont présentés ci-dessous selon les différents critères.

Principales conclusions – Pertinence

1. Les interventions de la Phase 2 de McGovern-Dole sont conçues en concordance avec les priorités et directives du gouvernement ivoirien, intégrées à 100% dans le Plan Stratégique de Pays (CSP) 2019-2025 du PAM pour la Côte d'Ivoire. Elles participent également à l'élaboration de cadres internationaux plus larges, tels que les ODD numéros 2, 3, 4, 5, 6, 10, 13 et 17. Les actions de littératie du programme sont en accord avec la Stratégie Éducative de l'USAID, et ses éléments de sécurité alimentaire appuient les objectifs internationaux de sécurité alimentaire de l'USDA.
2. **La conception du programme a aussi reposé sur une étude de la situation qui a mis en évidence les nécessités de la population, incluant les groupes vulnérables et les femmes.** L'accent a été mis sur les régions présentant de faibles taux d'inscription, des inégalités de genre et des problèmes liés à la l'alphabétisation. Le programme a aussi adopté une stratégie orientée sur les plus démunis, en se concentrant sur les régions du pays présentant un haut niveau d'insécurité alimentaire et de malnutrition.
3. La flexibilité du programme était manifeste dans sa gestion des situations d'urgence, comme la crise de la COVID-19 ; ainsi que lors de l'arrivée massive de réfugiés du Burkina Faso en 2023, où des portions spéciales à emporter ont été fournies à 34 416 enfants afin de soulager la charge sur les communautés d'accueil à Bounkani et Tchologo.
4. Le programme coordonne efficacement et crée des synergies avec d'autres initiatives dans les zones ciblées, ce qui engendre des actions complémentaires et un impact accru. Néanmoins, des problèmes de coordination avec divers partenaires ont été observés en raison de divergences dans la culture organisationnelle, les priorités ou les processus opérationnels, occasionnant parfois des inefficiences.
5. **La phase 2 du programme McGovern-Dole a intégré la dimension de genre dans sa conception et ses objectifs de plusieurs façons, notamment :** l'analyse des besoins, la définition des objectifs et des actions, la sélection des stratégies d'intervention, le choix des méthodes pédagogiques, l'élaboration du matériel éducatif, l'accent mis sur les filles lors de la distribution des rations alimentaires, la formation dispensée aux comités de gestion scolaire sur le genre en tant que question transversale influençant l'éducation des enfants, ainsi que l'aide ciblée apportée aux groupes de femmes agricultrices.
6. **Les éléments de preuve ont démontré qu'il y avait peu ou pas d'attention accordée aux enfants en situation de handicap.** Les méthodes et les appuis ne révèlent aucune tactique élaborée pour répondre spécifiquement à leurs exigences.

Principales conclusions – Efficacité

1. **La phase 2 du programme MGD a largement atteint ses résultats à mi-parcours tels que définis dans le cadre logique du projet, notamment en diminuant la faim de midi, en augmentant les taux d'inscription et de présence à l'école, et en consolidant les aptitudes en matière d'alphabétisation.** Toutefois, l'efficacité fluctuait en fonction des régions et des groupes démographiques. Des preuves de l'efficacité du programme en 2022 et 2023 ont été observées, notamment en ce qui concerne l'atteinte du nombre prévu d'enfants bénéficiaires des repas scolaires. Toutefois, les dates prévues pour la mise en place du service de repas scolaires n'ont pas été suivies jusqu'en 2023-2024. **Le programme a également souffert de l'absence de mise en œuvre des éléments essentiels décrits dans le document de passation du plan de transition.** La couverture prévue par le gouvernement de 25 jours par an dans la phase 2 du programme n'a pas été exécutée à mi-parcours.
2. On a constaté une hausse marquée du pourcentage de foyers obtenant un Score de Consommation Alimentaire (SCA) acceptable entre le point de départ et à mi-parcours, même si le groupe témoin (64,7 % à 84,3 %) a surpassé le groupe bénéficiant d'une intervention (72,5 % à 85,5 %). **Cependant, plus de filles dans les écoles d'intervention (86,2%) ont atteint un score de consommation alimentaire acceptable à mi-parcours, surpassant les garçons dans les écoles d'intervention (84,8%) et de comparaison (85,3%) ainsi que les filles (83,4%) dans les écoles de comparaison. Par ailleurs, une proportion plus élevée de foyers dirigés par des femmes dans le groupe d'intervention a obtenu un score de consommation alimentaire satisfaisant à mi-parcours** (augmentation passant de 71,9 % à 88,4 %), en comparaison avec les foyers dirigés par des hommes qui a augmenté de 72,5% à 84,8%.
3. **Néanmoins, les résultats de l'Indice de Stratégies d'Adaptation ont révélé une tendance générale à la hausse de la dépendance aux stratégies** d'adaptation négatives tant pour le groupe d'intervention (il est passé de 4,8 au départ à 6,9 à mi-parcours) que pour le groupe de comparaison (il est passé de 4,4 à 7,3), indiquant que les élèves sont devenus plus dépendants des stratégies d'adaptation négatives. **Les ménages dirigés par des femmes se sont révélés être la démographie la plus défavorisée** – ceux du groupe de comparaison ont montré la plus forte augmentation, passant de 3,8 à 8,9, suivis par leurs homologues du groupe d'intervention (de 5,0 à 8,3).
4. **Les écoles d'intervention avaient un taux d'inscription médian plus élevé par rapport aux écoles de comparaison. Le taux d'inscription médian était le plus élevé pour les filles** dans les écoles d'intervention avec 110, contre 107 pour les garçons ; inversement, dans les écoles de comparaison, les garçons avaient un taux d'inscription médian de 79 contre 71 pour les filles.
5. **Le groupe d'intervention a généralement montré un ratio filles-garçons plus équilibré ou amélioré, et la fréquentation des élèves à 80 % ou plus dans les écoles d'intervention s'est légèrement améliorée, passant de 90,3 % au départ à 92,3 % à mi-parcours. Cependant, l'absentéisme des élèves a augmenté à mi-parcours, en particulier chez les garçons dans les écoles d'intervention et de comparaison.**
6. **Il y a eu une augmentation significative du pourcentage d'élèves atteignant les scores de lecture minimums appropriés pour leur niveau de classe entre le début et le milieu de l'étude dans les deux groupes, avec une amélioration plus marquée dans le groupe d'intervention (12,2 % au début à 54,0 % au milieu) par rapport au groupe de comparaison (11,3 % à 35,9 %).** Les élèves plus jeunes, des classes de CP1 et CP2 dans le groupe d'intervention, ont montré les plus grands progrès à mi-parcours (83,9 % en CP1 et 50,7 % en CP2). **Il n'y avait pas de différence significative entre les sexes. Les garçons du groupe d'intervention sont passés de 10,7 % à 54,3 % et les filles de 13,7 % à 53,6 %.**
7. Des interventions éducatives globales, comprenant la formation des enseignants et la fourniture de ressources pédagogiques, l'offre de repas scolaires et une mobilisation communautaire intensive, ont été décrites par les parties prenantes comme des éléments essentiels à la réussite du programme. Le contexte économique général, y compris le climat lié aux financements externes, a été identifié comme un risque majeur pour la continuité des progrès

Principales conclusions – Efficience

1. **Dans l'ensemble, la phase 2 du programme de repas scolaires McGovern-Dole a montré un niveau modéré de rentabilité à mi-parcours.** Les réalisations notables incluent la répartition par genre des ressources de manière équitable et le respect du calendrier opérationnel prévu pour le projet (particulièrement à partir de 2023), ce qui a favorisé une fourniture de services constante. Toutefois, les taux d'exploitation des ressources (avec une moyenne de 31,6 %) et les écarts entre les bénéficiaires prévus et effectivement servis ont révélé des inefficacités dans la répartition des ressources et l'efficacité opérationnelle.
2. **Les tendances de la première année ont révélé une variabilité dans l'utilisation des ressources, avec des divergences significatives entre les distributions prévues et réelles.** Les défis opérationnels, comme les interruptions dans la chaîne d'approvisionnement, ont été des éléments essentiels qui ont entraîné des inefficacités. **Toutefois, les tendances de la deuxième année ont affiché une amélioration en termes d'alignement, une réduction de la sous-utilisation ou de la sur-utilisation, et une meilleure constance, témoignant d'une gestion adaptative et de stratégies opérationnelles améliorées.**
3. **Le programme a enregistré une moyenne de 87% de couverture totale, inférieure à l'objectif visé de 90%.** Malgré le maintien de l'égalité des sexes (avec moins de 1 % de différence entre les garçons et les filles ($p > 0,05$)), les disparités dans les taux de couverture entre les différents districts ont mis en évidence des préoccupations liées à l'égalité.
4. Des districts comme Korhogo ont enregistré des dépenses par bénéficiaire plus importantes, indiquant des problèmes de logistique et des manquements dans la performance opérationnelle. Une croissance constante dans des districts tels que Guiglo et Ferke indique une performance opérationnelle notable, spécifiquement en ce qui concerne l'organisation logistique et la répartition des ressources.
5. **Des problèmes de ponctualité se sont manifestés dans l'usage des ressources, les proportions pour le riz, l'huile et les haricots étant régulièrement inférieures à l'échelle de référence de 90%-110%, signalant une utilisation insuffisante des ressources attribuées.** Les disparités entre les régions ont de nouveau souligné des défis liés à la logistique et aux infrastructures, surtout dans les régions isolées, qui ont freiné une distribution rapide des ressources. Lors des entretiens, les intervenants ont souligné que certains retards étaient imputables à des procédures bureaucratiques qui freinaient la libération des fonds de cantine dans les ports à la gestion des cantines scolaires.
6. **Les établissements dotés de personnel expérimenté ont réussi à réaliser une concordance optimale entre les populations prévues et celles effectivement servies,** mettant en évidence l'importance du renforcement des capacités pour améliorer l'efficience opérationnelle. Des systèmes de suivi en temps réel limités et une collecte de données incohérente ont entravé la capacité à identifier et à résoudre rapidement les inefficacités, en particulier dans l'utilisation des ressources et la prestation de services.

Principales conclusions – Impact

1. **Le programme a eu un impact positif, statistiquement notable, sur les filles et les garçons qui ont atteint le seuil minimal propre à leur niveau. Toutefois, lorsque l'on tient compte de facteurs complémentaires tels que la région, la classe sociale et les covariables individuelles, les effets se sont atténués ou se sont révélés statistiquement négligeables.** Aucun impact notable n'a été observé sur les scores ASER bruts ou sur des niveaux de performance élevés.
2. En général, les indicateurs éducatifs dans le cadre du projet McGovern-Dole 2 en Côte d'Ivoire ont présenté des résultats contrastés. L'étude a démontré un impact particulièrement marqué dans les niveaux CP2 et CE1, essentiels pour développer des aptitudes de base en matière d'alphabétisation. Le programme a aussi été performant en matière d'amélioration de l'inscription, de la fréquentation et de la rétention scolaires, surtout dans ces classes inférieures, ce qui a facilité l'implémentation des actions pédagogiques mises en place par le programme. Ces étapes ont l'air d'être essentielles pour générer des bénéfices éducatifs sur le long terme, et les données indiquent que des moyens spécifiquement dédiés à ces phases initiales apporteront des retombées notables.
3. Les impacts du programme différaient d'une région à l'autre. Bafing a montré une incidence négative sur la performance, spécialement en surpassant les scores adaptés au niveau de la classe. À l'inverse, des régions telles que Cavally, Poro et Tchologo ont démontré un impact positif, notamment en atteignant les scores minimum et maximum adéquats pour le niveau de la classe. Gontougo n'a démontré aucun impact notable.
4. De manière générale, le programme n'a pas influencé de façon significative le Score de Diversité Alimentaire des Ménages, le Score de Consommation Alimentaire ou l'Indice des Stratégies d'Adaptation Réduit, ce qui indique l'absence d'améliorations substantielles dans les habitudes alimentaires ou l'emploi de stratégies défavorables face à l'insécurité alimentaire. **Une réduction significative de l'utilisation des stratégies d'adaptation de crise a été observée, en particulier dans les modèles simples.** Ceci indique que le programme a soutenu les foyers dans la réduction de leur recours aux stratégies extrêmes pour gérer la précarité alimentaire. **Dans les ménages dirigés par des hommes, on a constaté une diminution des tactiques de gestion en période de crise, même si cette tendance s'est atténuée dans les modèles suivants.** Les foyers gérés par des femmes ont démontré quelques avantages positifs sur l'HDDS, mais ont également subi des conséquences défavorables sur les pratiques alimentaires, spécialement en tenant compte des effets fixes régionaux. Aucun changement significatif n'a été observé dans la dépendance aux stratégies d'adaptation négatives concernant l'usage de stratégies d'adaptation négatives au sein des ménages dirigés par des femmes.

Principales conclusions – Durabilité

1. **La phase 2 du programme McGovern-Dole (Exercice 2020) en Côte d'Ivoire met en évidence divers aspects de durabilité, notamment par un fort engagement communautaire, des actions constantes de développement des compétences et une hausse graduelle de l'investissement financier gouvernemental. Cependant, des obstacles majeurs subsistent, particulièrement en matière de passage à la propriété étatique, de gestion des ressources et de dépendance au secours externe, ce qui peut compromettre la pérennité du programme sur le long terme.**
2. Les initiatives de formation ont eu pour objectif d'équiper les communautés locales et les organismes gouvernementaux des compétences requises pour assurer une durabilité autonome des programmes. Toutefois, des inquiétudes demeurent sur la pertinence de ces processus, notamment en ce qui concerne la préparation du gouvernement à gérer intégralement le programme sans aide extérieure. **L'évolution du transfert de compétences et du renforcement des capacités pourrait ne pas être assez rapide pour assurer une transition sans accroc d'ici l'objectif fixé pour 2026.**
3. On constate une amélioration des structures institutionnelles, le programme mettant en place des bases solides qui favorisent la coopération entre les organismes gouvernementaux, les ONG et les partenaires du secteur privé. Il est crucial d'adopter une approche multipartite pour intégrer le programme au système national. Toutefois, le passage à une prise en charge totale par le gouvernement a rencontré des délais, suscitant des doutes sur l'efficacité de ces structures institutionnelles sans assistance externe continue. On s'inquiète également du progrès lent du gouvernement dans l'établissement des engagements et la mise en place de la législation requise.
4. **La participation active de la communauté à travers les Associations de Parents d'Élèves (APE), les associations de développement local et les groupes agricoles a été fondamentale au succès du programme, contribuant à la gestion et à la durabilité des cantines scolaires et favorisant un sentiment d'appropriation communautaire.** Néanmoins, l'efficacité de ces plateformes communautaires varie, certaines communautés montrant un engagement plus fort que d'autres. Dans les régions où l'implication communautaire est plus faible, la durabilité du programme est plus menacée.
5. **L'engagement financier du gouvernement envers le programme s'est intensifié au fil du temps, grâce à l'allocation progressive de budgets dédiés à la nutrition scolaire. Cette démarche est considérée comme un point positif en matière de durabilité. Toutefois, l'inclusion totale des écoles bénéficiaires du programme McGovern-Dole dans le budget national n'est pas encore réalisée, et le souhait d'un soutien législatif pour assurer un financement durable persiste, entraînant une incertitude sur la pérennité financière du programme après 2026.**
6. Les groupes de femmes bénéficient toujours d'un soutien, toutefois leur aptitude à gérer les cantines de façon autonome demeure restreinte, ce qui rappelle les inquiétudes exprimées en 2015 et 2021. **L'engagement des coopératives agricoles féminines dans l'approvisionnement des cantines scolaires est fréquemment considéré comme marginal par différents acteurs.** Cette implication restreinte représente un défi pour la pérennité des initiatives, notamment en l'absence d'appui extérieur.

Conclusions générales

270. De nombreux éléments montrent que la phase 2 du programme McGovern-Dole (exercice 2020) en Côte d'Ivoire est **très pertinente** et a su répondre adéquatement aux exigences et priorités du gouvernement ainsi qu'à celles des différents groupes cibles, grâce à une approche globale et adaptée au contexte. Ce programme s'inscrit totalement dans le plan stratégique national du PAM ; il a été élaboré et exécuté en accord avec les normes humanitaires défendues par le Code de conduite du PAM ; et il met l'accent sur la stratégie et le programme du PAM en matière de résilience à long terme et de protection sociale, spécialement pour les filles et les femmes. **La phase 2 du programme McGovern-Dole** a donc largement réussi à atteindre ses objectifs intermédiaires, notamment en diminuant la faim de midi, en favorisant l'inscription et l'assiduité scolaires, et en renforçant les aptitudes en matière d'alphabétisation. Toutefois, l'efficacité diffère en fonction des régions et des groupes démographiques. Le programme est probablement en bonne voie pour atteindre ses objectifs globaux, mais il est nécessaire d'intensifier les efforts pour aborder les disparités régionales et liées au sexe. L'effet de l'intervention a été similaire pour les élèves de sexe masculin et féminin, sans différences majeures basées sur le sexe en matière d'améliorations de l'alphabétisation, et la parité entre les sexes en matière d'inscription s'est rapprochée de l'équilibre. Ces résultats suggèrent que le programme est en bonne voie pour atteindre ses objectifs plus larges, en particulier en améliorant l'accès à l'éducation et la qualité pour les filles et les garçons. Cependant, il convient de noter que les écoles de comparaison ont également montré des progrès constants dans de nombreux cas et, dans certains cas, ont surpassé les écoles d'intervention.
271. Le programme a montré une **efficacité** moyenne à mi-parcours, avec une rentabilité qui varie selon les districts. Cela met en évidence l'importance d'interventions spécifiques au niveau des districts et la possibilité de reproduire les succès des districts les plus performants. Globalement, bien que le programme atteigne ses objectifs fondamentaux de lutte contre l'insécurité alimentaire et d'amélioration des résultats scolaires, des améliorations en matière de planification, d'utilisation et de suivi des ressources sont nécessaires pour maximiser la rentabilité et garantir l'alignement avec des stratégies alternatives plus efficaces. Un élément critique est que le renforcement continu des capacités du personnel scolaire est essentiel pour maintenir l'efficacité opérationnelle : les écoles disposant d'un personnel expérimenté ont obtenu une meilleure correspondance entre les populations d'élèves prévues et servies.
272. Le programme a eu un **impact** positif et statistiquement notoire sur les filles et les garçons atteignant le score approprié à leur niveau. Toutefois, lorsque l'on tient compte de facteurs complémentaires tels que la région, la classe sociale et les covariables individuelles, les effets se sont atténués ou se sont révélés statistiquement négligeables. En outre, le programme n'a pas eu d'effet notable sur les indicateurs de sécurité alimentaire au niveau des foyers et des élèves. En ce qui concerne cet aspect, il est essentiel de noter que le projet de phase 2 nécessite encore une période de mise en place plus étendue et, par ailleurs, ses actions se concentrent principalement sur les établissements scolaires.
273. La deuxième étape du programme McGovern-Dole témoigne de plusieurs aspects de **pérennisation**, y compris une forte participation communautaire et significative, des actions constantes d'amélioration des compétences, ainsi qu'une hausse graduelle de l'engagement financier de la part du gouvernement. Cependant, des obstacles majeurs subsistent, particulièrement en matière de passage à la propriété étatique, de gestion des ressources et de dépendance au soutien externe, ce qui peut compromettre la pérennité du programme sur le long terme. Il convient de noter que l'association entre le plan de transition et les jours d'opération du projet, couplée à l'insuffisance d'engagement gouvernemental dans la démarche, constitue un danger pour la réalisation des buts du projet et la preuve de son impact d'ici la fin de la période.
274. Les outils ASER ont facilité l'évaluation des compétences en lecture des filles et des garçons dans les établissements scolaires du projet. Les résultats ont été appuyés par les impressions des intervenants interrogés et des communautés, incluant les filles et les garçons lors des discussions en groupe. Toutefois, il convient de mettre en évidence l'apport du programme soutenu par McGovern-Dole dans l'amélioration des résultats d'alphabétisation. Plusieurs facteurs sont à considérer, tels que ceux liés à l'environnement scolaire, aux enseignants et aux élèves ; ainsi que ceux qui sont externes à l'école, notamment la gestion globale du système éducatif et le financement national de l'éducation - des

aspects sur lesquels le PAM n'a pas d'emprise, mais qui sont essentiels pour garantir des résultats d'apprentissage pérennes.

3.2 Leçons apprises

275. La combinaison de l'alimentation scolaire avec des interventions en matière de littératie, de soutien WASH et de renforcement des capacités des communautés crée une approche multidimensionnelle qui a un impact positif sur les résultats en matière d'apprentissage et de nutrition. Cependant, l'efficacité de ces synergies est influencée par les réalités contextuelles régionales et par les capacités des partenaires de mise en œuvre
276. Une implication communautaire soutenue, en particulier le rôle des agricultrices et des comités de gestion scolaire, est essentielle pour l'approvisionnement local en denrées et le fonctionnement quotidien des cantines scolaires. Leur participation favorise un meilleur sentiment d'appropriation, une réactivité accrue et une responsabilisation renforcée. Des districts tels que Ferkessédougou et Boundiali ont bénéficié d'un fort engagement des comités de gestion scolaire et des groupes de femmes locales, ce qui a permis une gestion efficace des denrées et un suivi rigoureux, réduisant ainsi le gaspillage alimentaire.
277. Des processus d'approvisionnement rationalisés et des relations établies avec les fournisseurs permettent d'obtenir une meilleure efficacité des coûts et de réduire les retards dans la distribution des denrées. Les districts les plus performants, tels que Boundiali et Korhogo, ont bénéficié de partenariats avec des fournisseurs locaux, ce qui a réduit les délais d'approvisionnement et la volatilité des prix.
278. L'utilisation de stratégies adaptatives en réponse aux variations saisonnières et aux fluctuations du marché a permis de stabiliser davantage les chaînes d'approvisionnement alimentaire. Alors que des districts comme Korhogo et Boundiali ont tiré parti de la production agricole locale, Bouna a dû faire face à des coûts plus élevés en raison de sa dépendance aux marchés externes.

3.3 Recommandations

#	Recommandations	Regroupement des recommandations (3 options) : Par type Par thème Court/moyen/ à long terme	Responsabilité (bureau/entité principale)	Autres entités contributrices (le cas échéant)	Priorité : Haute/moyenne	Quand
1.	<p>Intensifier le plaidoyer pour la réalisation / mise en œuvre des éléments critiques du document de passation, compte tenu des preuves fournies par cette évaluation à mi-parcours sur son influence sur l'efficacité et l'efficience du programme. Le PAM peut soutenir le processus de plusieurs manières, dont certaines ont été proposées par les parties prenantes lors de l'atelier PA :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibiliser et proposer des solutions possibles aux parties prenantes concernées sur les moyens de traiter les questions d'équité soulevées par le gouvernement. 2. Renforcer le plaidoyer pour la signature des engagements CI pour la coalition des repas scolaires. Ensuite, s'aligner avec les engagements de la Coalition pour les repas scolaires une fois qu'ils sont signés ; 3. Réviser le plan de transition et définir de nouveaux délais ; 4. Réviser le nombre de jours à supporter par le gouvernement (à la baisse) - pour générer de la volonté et un élan initial ; 5. Soutenir le recrutement d'un consultant pour rédiger le cadre juridique, la Loi sur l'Acte Scolaire qui sous-tendra le plan de transition ; Plaider pour l'adoption de la loi au parlement, l'établissement d'une ligne budgétaire, la mise en œuvre et l'extension. 6. Explorer des engagements de haut niveau avec les parties prenantes gouvernementales, par exemple au niveau du Premier ministre, pour identifier un autre Champion influent du processus de transition afin d'accélérer les progrès. 7. 	<p>Court-Long terme</p> <p>Stratégique</p>	PAM	<p>UNICEF/Ministère de l'Éducation Nationale, DCS, DREN, Ministère des Finances</p> <p>Stratégique</p>	Haute	T1 – 3 2025
2.	Renforcer le système de suivi du programme afin de combler les lacunes en matière de données sur les résultats équitables pour l'ensemble des groupes de population.	Court-Moyen terme	PAM	ANADER ; Ministère de l'Agriculture ; Ministère du Genre	Moyenne	T2 – 4 2025

	<p>1. Les considérations liées à un accès équitable et à des résultats équilibrés pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes doivent être intégrées de manière explicite dans les extrants et les indicateurs du projet.</p> <p>2. Des indicateurs ventilés par sexe et sensibles à l'équité sociale doivent être élaborés pour suivre la participation des femmes aux différentes étapes de la production, du stockage et de la distribution alimentaires. Il est également essentiel de développer des indicateurs permettant d'évaluer les ventes et les revenus au niveau des ménages.</p>	Opérationnel				
3.	<p>Réduire les disparités en matière de rentabilité au niveau des districts (et éventuellement régional) Développer une approche systématique avec un alignement intentionnel des programmes géographiques aux niveaux des districts (et éventuellement régionaux) pour aborder les disparités.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réévaluer les modèles d'allocation des ressources pour les aligner sur les besoins spécifiques des districts et réduire la sous-utilisation. - Renforcer la chaîne d'approvisionnement, en particulier dans les districts sous-performants, pour améliorer la rentabilité sans alourdir les budgets. - Utilisez les leçons des districts comme Ferkessedougou pour reproduire les pratiques réussies dans d'autres. - Envisager d'investir dans des systèmes de surveillance en temps réel pour suivre l'allocation et l'utilisation des ressources, permettant des interventions rapides. - Améliorer la gestion logistique - améliorer les systèmes de stockage et de transport pour l'huile et les haricots, qui présentent une plus grande variabilité et évaluer régulièrement les tendances d'allocation des ressources et ajuster les stratégies au besoin. - Fournir une formation pour le personnel local, y compris le personnel scolaire, afin d'optimiser les pratiques de gestion des ressources, étant donné les preuves de cette évaluation montrant que les écoles avec un personnel expérimenté ont atteint une meilleure adéquation entre les populations prévues et servies. - Envisager d'investir dans des systèmes de surveillance en temps réel pour suivre l'allocation et l'utilisation des ressources, permettant des interventions rapides. 	<p>Court-Moyen terme</p> <p>Opérationnel</p>	PAM	Ministère de l'Éducation nationale, DCS, DREN	Haute	T2 2025 – T1 2026

4	<p>Aborder la question de l'absentéisme des garçons dû au travail agricole et autres ; et l'augmentation de l'absentéisme lié à la santé chez les filles. Aborder l'aggravation de l'absentéisme des garçons observée dans les écoles d'intervention et de comparaison. Les principales raisons de l'absentéisme ont évolué, passant de raisons de santé à la base à des travaux agricoles domestiques / emplois saisonniers ou travaux domestiques à mi-parcours pour les garçons.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considérer des stratégies comme les rations à emporter pour les garçons et les filles afin de soulager la pression de soutenir leurs foyers, qui semble peser plus lourdement sur les garçons. Cependant, il est noté que les rations à emporter sont un mécanisme de secours. L'accent devrait être mis sur le fait que le PAM/le gouvernement augmente le nombre réel de jours opérationnels pour les repas sur place. 2. Examiner le schéma d'absentéisme lié à la santé accru chez les filles (passant de 2,3 % au début à 6,4 % à mi-parcours) pour éviter une augmentation supplémentaire d'ici à la fin. Une recherche / évaluation rapide pourrait fournir de meilleures informations sur les causes profondes et leurs solutions. 	Court terme Opérationnel	PAM	Ministère de l'Éducation nationale	Haute	T2 et T3 2025
5	<p>Adopter une approche plus inclusive pour cibler les enfants vivant avec des handicaps.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les consultations des parties prenantes à ce sujet pour le reste du cycle du programme devraient inclure les personnes handicapées et les organisations de personnes handicapées. 2. Introduire des indicateurs sur les enfants en situation de handicap au niveau scolaire - dans le cadre logique du programme. Les données devraient être collectées sur le handicap parmi les bénéficiaires cibles du programme – une étape importante nécessaire pour prévenir leur exclusion des interventions. 3. L'inclusion des personnes en situation de handicap nécessitera des ajustements infrastructurels au niveau scolaire et éventuellement des ajustements politiques qui nécessiteront la coopération avec d'autres partenaires techniques. 	Court-Moyen terme Opérationnel	PAM	WFP. UNCT	Moyenne	2025-2026
6	<p>Renforcer les structures locales / communautaires</p> <p>Pour les petits exploitants agricoles - Continuer à sensibiliser les communautés et à plaider auprès des autorités du village en faveur</p>	Court-Moyen terme Opérationnel	PAM	ANADER, DREN, DCS	Moyenne	T2 2025 – T2 2026

	<p>des compagnies d'assurance mutuelle afin d'encourager leur engagement à soutenir les cantines scolaires.</p> <p>Pour les comités de gestion des cantines scolaires – Les preuves relatives à la variabilité de leur efficacité suggèrent que bien que les comités apportent des contributions précieuses, leur capacité à maintenir ces efforts sans un soutien externe continu est limitée.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre en place un soutien plus ciblé et favoriser l'apprentissage entre pairs entre les comités plus et moins efficaces pour renforcer leur capacité globale. 2. Plaider pour l'inclusion du financement des cantines scolaires dans les budgets des autorités locales et renforcer les capacités des autorités locales à gérer ces fonds de manière efficace. 					
7	<p>Améliorer la couverture de la formation des enseignants, en particulier dans les régions de la Bagoué et du Gontougo</p> <p>Pour remédier à la baisse de participation à la formation des enseignants, il est essentiel d'adopter une approche plus souple et adaptée au contexte local, tenant compte des contraintes logistiques, institutionnelles et socio-économiques qui affectent les écoles dans la Bagoué et le Gontougo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Décentraliser et adapter les modèles de mise en œuvre de la formation Les sessions de formation doivent être décentralisées afin de les rapprocher des écoles, notamment celles situées dans des zones reculées ou difficilement accessibles. Cela pourrait passer par la création de pôles de formation au niveau des sous-préfectures ou l'organisation de sessions de formation par grappes d'écoles, réduisant ainsi le temps de déplacement et les contraintes logistiques. Lorsqu'elle est possible, une approche hybride combinant accompagnement sur site et modules courts en milieu scolaire pourrait compléter les ateliers de formation classiques. 2. Intégrer des calendriers flexibles adaptés aux réalités locales Les calendriers de formation doivent tenir compte des réalités locales, notamment les périodes de forte activité agricole, les calendriers d'examen et les goulots d'étranglement logistiques connus. L'implication des 	<p>Court – Long terme</p> <p>Opérationnel</p>	<p>PAM / Gouvernement</p>	<p>UNICEF / Ministère de l'Éducation nationale, DCS, DREN, Ministère des Finances</p>	<p>Haute</p>	<p>T2 2025 – T3 2026</p>

	<p>directeurs d'école et des directions locales de l'éducation dans l'élaboration conjointe de ces calendriers permettra d'assurer une meilleure participation et un plus grand engagement dans le processus de formation.</p> <p>3. Assurer un soutien en personnel pendant les périodes de formation</p> <p>Afin de permettre une participation pleine et entière des enseignants, en particulier dans les écoles où le personnel est limité, le programme doit envisager la mise en place d'un appui temporaire — par exemple, le déploiement d'équipes mobiles de soutien, la mobilisation de volontaires formés, ou la programmation des formations pendant des jours non ouvrables — afin de garantir que les classes ne restent pas sans encadrement pendant les sessions de formation.</p> <p>4. Renforcer la communication et la circulation de l'information</p> <p>Une communication claire et en temps opportun sur les opportunités de formation est cruciale. L'information doit être diffusée de manière systématique via les canaux formels (ex. : chefs d'établissement, inspecteurs) et renforcée par des canaux informels (ex. : radios communautaires, notifications SMS, groupes WhatsApp). Cela permettra de s'assurer que tous les enseignants ciblés soient informés de leur calendrier de formation et des attentes associées.</p> <p>5. Renforcer l'engagement institutionnel et la coordination</p> <p>L'amélioration de la couverture de la formation nécessite également une collaboration renforcée entre les partenaires de mise en œuvre et les autorités éducatives régionales. Une planification conjointe claire, avec des rôles bien définis, doit être établie pour éviter les doublons, garantir la redevabilité et optimiser l'allocation des ressources. La désignation de points focaux au sein des directions régionales de l'éducation peut faciliter le suivi de la participation aux formations et la résolution rapide des problèmes.</p> <p>6. S'attaquer aux charges de travail et aux lacunes en matière de soutien aux enseignants</p> <p>Les enseignants des deux régions sont souvent sollicités pour des tâches non pédagogiques qui empiètent sur leur temps de formation. Le programme doit plaider, dans la mesure du possible, pour un renforcement du personnel au niveau des écoles — notamment pour la cantine et l'hygiène</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	— afin de libérer les enseignants pour leurs activités pédagogiques et de formation. Parallèlement, des stratégies de motivation telles que la remise d'attestations, des marques de reconnaissance ou de petites incitations à la participation pourraient améliorer l'engagement et le moral des enseignants.					
--	---	--	--	--	--	--

Les recommandations sont mises en correspondance avec les conclusions de l'évaluation à l'Annexe 9 et développées plus en détail à l'Annexe 12.

Annexes

Annexe 1. Résumé des termes de référence

L'évaluation à mi-parcours de « l'appui au programme intégré de pérennisation des cantines scolaires » est une évaluation soutenue par le Gouvernement des États-Unis (US) à travers un financement du programme McGovern-Dole (MGD). L'évaluation est commanditée par le PAM Côte d'Ivoire et couvrira la période de septembre 2021 à avril 2024. La collecte des données sur le terrain est prévue pour mai 2024. Outre la dimension de reddition de comptes, cette évaluation indépendante est l'occasion d'informer l'ensemble des parties prenantes des résultats de la mise en œuvre du projet et de la pérennité du programme. Objet et objectif de l'évaluation.

Les présents Termes de Référence (TdR) concernent l'évaluation à mi-parcours du « programme intégré d'appui à la pérennisation des cantines scolaires » soutenu par le Gouvernement des États-Unis à travers le financement du Programme international McGovern-Dole d'alimentation pour l'éducation et la nutrition infantile du Département de l'Agriculture des États-Unis (USDA). Ce programme est un programme d'alimentation scolaire et d'alphabétisation mis en œuvre dans les régions de l'Ouest, du Nord et du Nord-Est de la Côte d'Ivoire de 2015 à 2021 dans sa première phase. La deuxième phase couvre la période de 2021 à 2026 dans les mêmes zones et les mêmes écoles.

L'évaluation portera sur la mise en œuvre à mi-parcours du projet, son avancement, sa gestion globale et l'obtention des résultats et/ou des contributions aux résultats escomptés dans les régions couvertes.

L'évaluation adoptera les critères d'évaluation standards de l'OCDE/CAD, à savoir : la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact, la durabilité et la cohérence. Le critère lié au genre sera inclus.

Objectifs de l'évaluation

L'évaluation sert deux objectifs qui se renforcent mutuellement, à savoir :

Responsabilité : Cette évaluation à mi-parcours rendra compte de la performance et des résultats du programme d'alimentation scolaire soutenu par le financement McGovern-Dole, aux autorités nationales de Côte d'Ivoire, aux bailleurs de fonds, aux partenaires et aux parties prenantes externes, y compris les bénéficiaires. Elle inclura les points de vue des différents groupes bénéficiaires lors de la collecte des données.

Apprentissage : Cette évaluation vise à déterminer les facteurs contribuant à l'atteinte ou à la non-atteinte de résultats spécifiques, afin d'extraire des informations précieuses, d'identifier les meilleures pratiques et d'offrir des conseils qui améliorera la mise en œuvre. Cela permettra également d'établir une situation claire sur la durabilité et la capacité du gouvernement à assurer le rétablissement de l'alimentation scolaire dans les 613 écoles du projet.

Questions d'évaluation clés

L'évaluation comportera 6 questions clés, ainsi que des sous-questions plus détaillées autour des critères d'évaluation standards. La question du genre sera abordée au niveau de tous les critères.

PERTINENCE-Q1 - Dans quelle mesure l'intervention répond-elle aux besoins et aux priorités du gouvernement, des parties prenantes et des populations affectées ?

EFFICACITÉ - T2 - Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle atteint, ou devrait-elle atteindre, ses objectifs et ses résultats ?

EFFICACITÉ - T3 - Dans quelle mesure le projet a-t-il utilisé les ressources de manière efficace et s'est-il aligné sur les programmes financés par McGovern-Dole (MGD) ?

IMPACT - T4- Dans quelle mesure le projet financé par MGD a-t-il réussi à générer ou devrait-il générer des effets significatifs, positifs ou négatifs, voulus ou non ?

COHÉRENCE - Q5- Dans quelle mesure le projet a-t-il assuré une mise en œuvre efficace et cohérente de ses composantes dans le cadre des actions en faveur de l'alimentation scolaire ?

DURABILITÉ-Q6- Dans quelle mesure les activités et les résultats de l'intervention seront-ils maintenus à long terme ?

Les questions et sous-questions d'évaluation seront réexaminées et redéfinies par l'équipe d'évaluation lors de la phase de démarrage.

Portée, méthodologies et considérations éthiques

L'approche et la méthodologie de l'évaluation à mi-parcours seront conformes à celles de l'évaluation initiale afin d'assurer la cohérence et de minimiser les biais. Elle se concentrera sur l'évaluation des performances, la collecte de données auprès des participants au projet pour mesurer les changements et évaluer les progrès du programme vers ses objectifs sur une période de deux ans. La méthodologie sera adaptée pendant la phase de démarrage, en utilisant des critères d'évaluation pertinents et une matrice d'évaluation pour répondre aux questions clés tout en tenant compte de la disponibilité des données, du budget et des contraintes de temps.

Méthodes mixtes (quantitatif, qualitatif, participatif, etc.) sera utilisé pour assurer une participation diversifiée, en particulier des femmes, des filles, des hommes et des garçons de tous les groupes de parties prenantes. Une attention particulière sera accordée à l'impartialité et à la réduction des biais grâce à une triangulation systématique des sources de données primaires et secondaires, en tenant compte des défis tels que la disponibilité et la fiabilité des données. La méthodologie sera sensible à l'égalité des sexes, à l'équité et à l'inclusion, en veillant à ce que les voix des différents groupes soient entendues et prises en compte.

L'évaluation est conforme aux directives éthiques du PAM et de l'UNEG 2020. Cela comprend, sans s'y limiter, la garantie d'un consentement éclairé, la protection de la vie privée, de la confidentialité et de l'anonymat des participants, la sensibilisation 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 l'évaluation ne cause aucun préjudice aux participants ou à leurs communautés.

Des mécanismes garantissant l'indépendance et l'impartialité, tels qu'un comité d'évaluation et un groupe de référence, seront utilisés, les risques seront identifiés et des stratégies d'atténuation seront proposées.

Rôles et responsabilités

ÉQUIPE D'ÉVALUATION : L'évaluation sera menée par une équipe de consultants indépendants possédant une combinaison d'expertise pertinente pour la Côte d'Ivoire principalement dans le domaine de l'alimentation scolaire et de l'évaluation de la lecture et ayant une bonne connaissance des problématiques de genre, d'équité et d'inclusion.

PRÉSIDENT DE L'ÉVALUATION : L'évaluation sera présidée par Olivia HANTZ, Représentante et Directrice du PAM Côte d'Ivoire, qui nomme le responsable de l'évaluation, approuve tous les produits livrables de l'évaluation, assure l'indépendance et l'impartialité de l'évaluation à toutes les étapes, participe aux discussions avec l'équipe d'évaluation, supervise le processus de diffusion et de suivi, y compris la réponse de la direction.

RESPONSABLE DE L'ÉVALUATION : L'évaluation sera pilotée par SEYDOU KONE, responsable du suivi et de l'évaluation du PAM Côte d'Ivoire. Il sera le point de contact principal de l'équipe d'évaluation et des partenaires du PAM, pour assurer un processus de mise en œuvre fluide et le respect des normes de qualité dans le processus et le contenu. Isabelle CONFESSON de l'unité régionale d'évaluation apportera son soutien tout au long du processus d'évaluation.

Groupe de Référence externe est constitué en tant qu'organe consultatif composé de représentants des membres de l'ERG ainsi que des unités concernées du bureau régional du PAM et des parties prenantes externes. Les membres du Groupe de référence de l'évaluation examineront et commenteront les projets de produits

d'évaluation et agiront en tant qu'informateurs clés pour contribuer à la pertinence, à l'impartialité et à la crédibilité de l'évaluation en fournissant une gamme de perspectives et en garantissant un processus transparent

PAM Côte d'Ivoire : Représentant Pays et Directeur, Responsable Programme Cantine Scolaire, Responsable Finance, Responsable approvisionnement, Consultant Programme Nutrition, Chargé de programme national/Chef de bureau Korhogo, Programme associé, point focal genre

Bureau régional du PAM : Conseiller régional en alimentation scolaire, Point focal régional d'évaluation, responsable régional du programme SAMS, Responsable régional du programme CCS, Responsable régional RAM, Responsable régional de la résilience, Responsable régional de SAMS, Conseillère régionale en matière de genre

Gouvernement: Directeur adjoint chargé du suivi et de l'évaluation, DPFC, Chef du département de sensibilisation sociale et le suivi de la petite enfance, Coordinatrice des services généraux, Directeur, Directeur coordonnateur, Ingénieur agronome, option défense des cultures,

- Donateurs : Analyste de l'USDA, Analyste de programme de l'USDA

- **Partenaire:** Responsable du programme d'éducation

Chronologie et étapes importantes

Phase de démarrage : janvier – mars 2024

Il comprend une étude documentaire des données secondaires et une discussion initiale avec les principales parties prenantes. **rapport de démarrage** expliquera comment l'équipe entend réaliser le travail en mettant l'accent sur les aspects méthodologiques et de planification.

Collecte de données : avril – mai 2024

Le travail sur le terrain s'étendra sur **2 à 3 semaines** et comprendra des visites sur les sites du projet et **collecte de données primaires et secondaires** des acteurs locaux. Une présentation des résultats préliminaires sera faite par le chef d'équipe.

Phase de reporting : juin-juillet 2024

Le rapport d'évaluation à mi-parcours présentera les résultats, conclusions et recommandations dans un rapport concis de 40 pages accompagné d'un résumé. Des séances interactives visant à informer les parties prenantes des résultats de l'évaluation seront organisées.

Phase de diffusion et de suivi : Septembre - octobre 2024.

Réponse de la direction Les recommandations de l'évaluation seront élaborées et diffusées avec le rapport d'évaluation à un large public. Des produits de communication pourront être

élaborés (conformément au plan de communication et de gestion des connaissances)

Les résultats seront diffusés et le rapport d'évaluation final sera accessible au public sur le site Web du PAM.

Les termes de référence approuvés sont disponibles ici : <https://www.wfp.org/publications/cote-divoire-mcgovern-dole-food-education-and-child-nutrition-evaluations>

Annexe 2. Chronologie détaillée

		2024									
	Activités	Responsabl e	Mar s	Avril	Peut	Juin	Juillet	Août	septembr e	Octobr e	
	Phase 1 – Début - Jusqu'à 8 semaines										
	1. Brève équipe de base	EM/TL									
	2. Examen documentaire des documents clés	ET									
	3. Mission de démarrage dans le pays										
	4. Projet de rapport initial	ET									
	5. Assurance qualité du projet d'IR par EM et REO à l'aide du QC, partager le projet d'IR avec le service d'assistance à la qualité de l'évaluation décentralisée (DEQS) et organiser un appel de suivi avec DEQS	EM									
	6. Examiner le projet d'IR sur la base des commentaires reçus par DEQS, EM et REO	ET									
	7. Partager l'IR révisé avec ERG	EM									
	8. Examiner et commenter le projet de IR	ERG									
	9. Consolider les commentaires	EM									
	10. Examiner le projet de IR en fonction des commentaires reçus et soumettre la version finale révisée du IR.	ET									
	11. Examiner le IR final et le soumettre au comité d'évaluation pour approbation.	EM									
	12. Approuvez l'IR final et partagez-le avec ERG pour information. Le représentant de WAS partage l'IR avec l'USDA	Président CE et WAS									
	Phase 2 – Collecte de données – Jusqu'à 4 semaines										
	13. Briefer l'équipe d'évaluation du CO	Président CE/EM									
	14. Collecte de données	ET									
	15. Débriefing(s) dans le pays	ET									
	16. Briefer l'équipe d'évaluation du CO	ET									
	Phase 3 – Rapports- Jusqu'à 11 semaines										
	17. Projet de rapport d'évaluation (RE)	ET									
	18. Assurance qualité du projet de RE par EM et REO à l'aide du QC, partager le projet de RE avec le service d'assistance qualité (DEQS) et organiser un appel de suivi avec DEQS	EM									
	19. Examiner et soumettre le projet de RE en fonction des commentaires reçus par DEQS, EM et REO.	ET									
	20. Faire circuler le projet de RE pour examen et commentaires à l'ERG, au RB et aux autres parties prenantes.	EM									

21	Examiner et commenter le projet de RE	ERG											
22	Consolider les commentaires reçus	EM											
23	Examiner le projet de RE en fonction des commentaires reçus et soumettre la version finale révisée du RE.	ET											
24	Examiner le RE final révisé et le soumettre au comité d'évaluation	EM											
25	Examiner le projet de RE sur la base des commentaires de la CE et le partager avec l'USDA (via l'équipe WAS)	EM et ÉTAIT											
26	1er examen et commentaires sur le projet de RE	USDA											
27	2e révision et commentaires sur le projet de RE	USDA et ET											
28	Mettre à jour RE et partager avec l'USDA pour approbation finale (via l'équipe WAS)	EM et ÉTAIT											
29	Approuver le rapport d'évaluation final et le partager avec les principales parties prenantes pour information	Président du CE											
30	Projet de rapport d'évaluation	ET											
31	Assurance qualité du projet de RE par EM et REO à l'aide du QC, partager le projet de RE avec le service d'assistance qualité (DEQS) et organiser un appel de suivi avec DEQS	EM											
32	Examiner et soumettre le projet de RE en fonction des commentaires reçus par DEQS, EM et REO.	ET											
33	Faire circuler le projet de RE pour examen et commentaires à l'ERG, au RB et aux autres parties prenantes.	EM											
Phase 4 - Diffusion et suivi- Jusqu'à 4 semaines													
34	Préparer la réponse de la direction	Président du CE											
35	Partager le rapport d'évaluation final et la réponse de la direction avec le REO et l'OEI pour publication et participer à l'appel de fin d'évaluation sur les enseignements tirés.	EM											

Annexe 3. Orientations méthodologiques

Méthodes et outils de collecte de données quantitatives

Évaluation des résultats d'apprentissage des élèves à l'aide des outils ASER -Il s'agissait d'une collecte de données primaires pour mesurer les résultats d'apprentissage des élèves/élèves via les outils ASER. Pour mesurer l'impact sur les compétences en lecture des élèves et analyser l'évolution des compétences au fil du temps, les enquêteurs ont administré le même outil d'évaluation de la lecture ASER en français que celui utilisé au départ afin de fournir des comparaisons significatives au fil du temps. Le test ASER comprend 11 niveaux (AK) correspondant aux normes pratiques de lecture pour chaque niveau scolaire. L'outil ASER pour cette évaluation a été fourni par le ministère de l'Éducation (MOE), et le point focal du ministère et les représentants de l'AVSI ont formé l'équipe de collecte de données d'évaluation sur la façon d'utiliser les outils.

Enquête auprès des directeurs d'école -a été réalisée à l'aide de questionnaires scolaires structurés pour recueillir des données sur les inscriptions, la fréquentation et la rétention ; les infrastructures scolaires, y compris les espaces de stockage, les cuisines, les installations EAH, etc.

Enquête auprès des enseignants -a été réalisée à l'aide de questionnaires structurés pour recueillir des données sur perceptions et expériences des enseignants au sein du programme.

Enquête auprès des gestionnaires de cantines -a été réalisée à l'aide de questionnaires structurés pour recueillir des données sur leurs perceptions et leurs expériences dans la gestion des cantines scolaires.

Enquête auprès des ménages -Cette étude a été réalisée à l'aide de questionnaires visant à fournir des informations sur la sécurité alimentaire, l'adoption des interventions d'alimentation scolaire, les besoins et les attentes perçus à l'égard du programme et dans quelle mesure ceux-ci ont été satisfaits, les niveaux de satisfaction, les défis, y compris les mécanismes de rétroaction des bénéficiaires et les expériences en matière de normes discriminatoires fondées sur le sexe.

Observation directe -Cette étude a été réalisée au moyen de guides d'observation et de listes de contrôle pour collecter des données au niveau de la classe et de l'école.

Méthodes et outils de collecte de données qualitatives

Entretiens avec des informateurs clés -L'enquête a été réalisée à l'aide de guides thématiques. Les questions ont été formulées de manière à recueillir les opinions éclairées des parties prenantes internes et externes, y compris celles qui ont joué un rôle de premier plan dans le programme au siège du PAM, dans les régions, dans les pays et sur les lieux d'intervention du programme. Leurs perceptions sur la manière dont les interventions ont intégré l'équité et le genre dans leur conception, leur mise en œuvre et leur suivi ont été recueillies, y compris une évaluation des endroits et des raisons pour lesquelles les écarts d'égalité des sexes persistent dans l'intervention, des obstacles, des adaptations ou des ajouts nécessaires pour atteindre les résultats souhaités, et un examen des effets/impacts différentiels sur les filles par rapport aux garçons.

Discussions de groupe ciblées -a également été réalisée à l'aide de guides thématiques. Les groupes de discussion communautaires pour hommes et femmes ont réuni entre 8 et 10 participants et ont été organisés séparément pour les différents sexes afin de garantir que les femmes n'hésitent pas à exprimer leurs points de vue devant les hommes. Les groupes de discussion ont également pris en compte l'âge des participants, garantissant des groupes séparés pour les filles et les garçons. Cette stratification a permis de saisir des réalités distinctes au sein de différentes tranches d'âge et a encouragé les discussions sur leurs perceptions concernant la manière dont les normes sociales discriminatoires et le contexte de conflit ont un impact différent sur les garçons et les filles. Les groupes de discussion ont été enregistrés sur bande audio.

Recrutement de partenaires de recherche locaux, formation d'assistants de recherche et pré-test des outils

L'équipe d'évaluation a fait appel aux services de chercheurs de terrain en Côte d'Ivoire. Les assistants de recherche sur le terrain ont été sélectionnés en fonction de leur expérience avérée dans la collecte de données quantitatives et qualitatives, notamment via des plateformes virtuelles, de leur formation, de leur maîtrise de la langue et de leur expérience dans l'administration des outils d'apprentissage de l'ASER. Une équipe composée d'un nombre égal de sexes a été privilégiée. L'équipe a veillé à ce que des approches

sensibles au genre et à la société soient utilisées dans les formations à la recherche et dans les entretiens. L'atelier de formation des assistants de recherche/enquêteurs a eu lieu au Centre de recherche et d'action pour la paix (CERAP) situé à Cocody, Abidjan. Il s'est déroulé sur cinq jours, du 29 avril au 3 mai 2024. Les outils ont été traduits dans les langues locales si nécessaire. Il y a également eu une traduction et une rétrotraduction de certains outils en français. Les pré-tests des outils, notamment lors des ateliers de formation, ont permis de vérifier les procédures de réponse pour chaque question, de sonder, d'enregistrer et de stocker les données selon les procédures convenues. Les outils ont été revus et adaptés davantage sur la base des commentaires issus de l'examen et du pré-test de l'atelier de formation. La collecte principale de données a eu lieu du 5 au 15 mai 2024. Elle a coïncidé avec la période de fin d'année scolaire, caractérisée par la mobilité des enseignants dans la préparation des compositions et des examens. Cependant, la collecte de données de rattrapage s'est poursuivie jusqu'en juillet 2024.

Analyse des données

Variables

Les variables suivantes ont été utilisées dans l'analyse :

Variables de résultats pour l'analyse d'impact
Compétences en lecture

Le premier résultat principal de cette évaluation est l'évaluation des compétences en lecture des élèves, mesurées à l'aide du rapport annuel sur l'état de l'éducation (ASER) pour permettre des comparaisons significatives au fil du temps. Le test ASER comprend 11 niveaux (A - K), chacun correspondant à des normes de lecture spécifiques pour différentes classes. Vous trouverez ci-dessous une description de la structure du test de lecture ASER, décrivant les niveaux, les classes correspondantes et les compétences en lecture associées à chaque niveau

Niveau	Niveau correspondant	Compétence en lecture
Niveau 0	Aucun	Aucun
Niveau A	CP1 – Niveau débutant	Identifier les lettres
Niveau B	CP1 – Niveau supérieur	Lire des sons simples
Niveau C	CP2 – Niveau débutant	Lire des sons complexes
Niveau D	CP2 – Niveau supérieur	Décoder des mots simples (1-2 syllabes)
Niveau E	CE1 – Niveau inférieur	Décoder des mots complexes (2-3 syllabes)
Niveau F	CE1 – Niveau supérieur	Lire des phrases simples
Niveau G	CE2 – Niveau inférieur	Lire des phrases complexes
Niveau H	CE2 – Niveau supérieur	Lire des histoires simples
Niveau I	CM1 – Niveau débutant	Répondez à des questions de compréhension de lecture sur des histoires simples
Niveau J	CM1 – Niveau supérieur	Lire des histoires complexes

Niveau K	CM2	Répondez aux questions de compréhension de lecture sur des histoires complexes
----------	-----	--

- **Score ASER brut** : Une valeur numérique attribuée aux notes de performance, les valeurs les plus élevées indiquant de meilleures performances (par exemple, O = 0, A = 1, B = 2, ..., K = 11).
- **Note minimale appropriée à la classe** : Une variable fictive indiquant si le score ASER d'un élève est au minimum acceptable pour son niveau scolaire (codé 1 si le score de l'élève est égal ou supérieur à la limite inférieure de son score approprié à son niveau scolaire, et 0 sinon).
- **Note maximale adaptée à la classe** : Une variable fictive indiquant si le score ASER d'un élève est au maximum acceptable pour son niveau scolaire (codé 1 si le score de l'élève est égal ou supérieur à la limite supérieure de son score approprié à son niveau scolaire, et 0 sinon).
- **A dépassé la note maximale appropriée** : Une variable fictive indiquant si le score ASER d'un élève dépasse le score maximal acceptable pour son niveau scolaire (codé 1 si le score de l'élève est supérieur à la limite supérieure de son score approprié à son niveau scolaire, et 0 sinon).

Sécurité alimentaire des ménages

Le deuxième résultat est la sécurité alimentaire des ménages, qui est mesurée par une série de mesures de sécurité alimentaire. Elles comprennent :

- **Score de diversité alimentaire des ménages (HDDS)** : Un score allant de 1 à 12, représentant la variété des groupes d'aliments consommés par le ménage sur une période donnée, souvent utilisé comme indicateur de sécurité alimentaire.
- **Score de consommation alimentaire (FCS)** : Un score composite allant de 0 à 112 qui reflète la fréquence et la diversité de la consommation alimentaire au sein du ménage.
- **Indice des Stratégies d'adaptation réduit (rCSI)** : Un indice allant de 0 à 56, mesurant la dépendance du ménage à l'égard de stratégies d'adaptation négatives (par exemple, réduire les repas, emprunter de la nourriture) en réponse à l'insécurité alimentaire.
- **Stratégies d'adaptation aux moyens de subsistance pour la sécurité alimentaire (LCS-FS)** : Trois mesures des stratégies d'adaptation des ménages pour assurer leur sécurité alimentaire, notamment les activités génératrices de revenus et le soutien communautaire. Elles comprennent les stratégies d'adaptation au stress (1/0), les stratégies d'adaptation aux crises (1/0) et les stratégies d'adaptation aux situations d'urgence (1/0).

Autres

covariables

Outre les variables de résultat, les covariables suivantes ont été incluses pour contrôler les facteurs de confusion potentiels :

Au niveau des ménages :

- **Région** : La situation géographique où réside l'élève, catégorisée par région (Bafing, Cavally, Poro, Tchologo, Boukani, Bagoue et Gontougo).
- **Sexe du chef de ménage** : Le sexe du chef de famille de l'élève (homme ou femme).
- **Âge du chef de famille** : en années simples.
- **Niveau d'éducation du chef de famille** : Catégorisé comme aucun, primaire, secondaire, tertiaire.
- **Richesse relative** : Une mesure de la richesse du ménage de l'élève par rapport à celle de ses pairs, dérivée d'indicateurs socio-économiques et classée en 3 catégories : faible, moyenne et élevée.
- **Taille du ménage** : Le nombre total de personnes vivant dans le foyer de l'élève, classées en 1 à 3, 4 à 6 et 7+ membres.

Niveau de l'élève :

- **Classe** : Le niveau scolaire ou de classe de l'élève (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2).
- **Sexe de l'enfant** : Le sexe de l'élève (masculin ou féminin).

- **Âge de l'enfant** : L'âge de l'élève en années.
- **Habitudes de lecture des élèves** : Cinq variables fictives décrites comme : si l'enfant aime lire (1/0), s'il y a des livres à la maison (1/0), si l'enfant a des livres pour enfants à la maison (1/0), si l'enfant lit avec ses parents (1/0) et si l'enfant lit seul (1/0).
- **Accès des élèves aux supports de lecture à l'école** : Cinq variables fictives décrites comme l'accès de l'élève à : la bibliothèque mobile (1/0), le tableau de lecture (1/0), le tableau illustré (1/0), les dictionnaires juniors (1/0) et les lettres en plastique sculptées (1/0)

Analyse d'efficacité

La collecte de données s'est concentrée sur l'allocation des ressources prévues et réelles, les jours opérationnels et les dépenses financières. L'analyse a utilisé des données programmatiques de deux années académiques clés, la première et la deuxième année, qui comprenaient :

- **Registres des bénéficiaires** : Données sur les bénéficiaires prévus et servis, ventilées par sexe, école et district.
- **Données sur l'allocation des ressources** : Quantités de ressources alimentaires distribuées (riz, huile et haricots) par école et district.
- **Données sur les coûts** : Estimations normalisées des quantités de ressources et des coûts associés par école.
- **Détails opérationnels** : Nombre de jours de fonctionnement et de cantines scolaires actives dans chaque district.

En outre, des informations secondaires sur les facteurs logistiques et contextuels, tels que les disparités géographiques et économiques, ont été incluses pour améliorer l'analyse. Cela a enrichi la compréhension des influences régionales sur l'allocation et l'utilisation des ressources.

Définitions des indicateurs et des scores d'efficacité

Les mesures d'efficacité évaluent dans quelle mesure les ressources, telles que le riz, l'huile et les haricots, sont efficacement allouées, utilisées et gérées pour atteindre les objectifs du programme. Objectifs. Ces indicateurs fournissent des informations essentielles sur les performances opérationnelles, la répartition des ressources et la rentabilité. Les indicateurs clés d'efficacité et leurs définitions sont les suivants :

1. Efficacité de l'allocation des ressources :

Cette mesure évalue la manière dont les ressources sont réparties entre les districts et les écoles, en fonction des allocations prévues et des besoins des bénéficiaires. Une allocation efficace minimise les pénuries et le gaspillage, garantissant ainsi un accès équitable. Les mesures comprennent le coût par tonne métrique et le coût par bénéficiaire (prévu par rapport à servi), qui mettent en évidence les disparités et les inefficacités dans les modèles d'allocation.

2. Taux d'utilisation des ressources

Les taux d'utilisation mesurent la proportion des ressources allouées qui ont été consommées pour servir les bénéficiaires. Ils sont calculés comme le rapport entre les ressources réellement distribuées et les allocations prévues. Les taux d'utilisation de référence se situent entre 90 et 110 %, ce qui garantit une distribution optimale. Des taux d'utilisation sous-optimaux peuvent signaler des inefficacités logistiques ou une surestimation des allocations prévues.

3. Efficacité de la prestation de services :

Cet indicateur mesure l'écart entre les bénéficiaires prévus et ceux servis. Des écarts plus faibles indiquent une efficacité plus élevée, l'accent étant mis sur la minimisation des écarts afin de garantir une prestation de services cohérente.

4. **Scores de rentabilité** :
Le rapport coût-efficacité examine le coût par bénéficiaire servi pour évaluer l'efficacité financière de l'utilisation des ressources. Cette mesure évalue si les ressources produisent un impact maximal au coût le plus bas possible.

5. **Scores d'efficacité opérationnelle** :
Dérivés de méthodes statistiques telles que l'analyse d'enveloppement des données (DEA), ces scores comparent les performances au niveau du district dans la réalisation des objectifs du programme par rapport aux ressources disponibles. Des scores élevés indiquent une utilisation efficace des ressources et des lacunes opérationnelles minimisées.

Approche de notation de l'efficacité

Les scores d'efficacité sont calculés au niveau du district pour identifier les variations de performance. Les scores sont normalisés sur une échelle de 0 à 1, où les scores les plus élevés reflètent une meilleure performance en matière d'allocation des ressources, d'utilisation et de rapport coût-efficacité. Les catégories suivantes sont analysées :

1. **Comparaisons au niveau des districts** :
Les disparités géographiques en termes de rentabilité et de gestion des ressources sont identifiées en comparant des paramètres tels que le coût par bénéficiaire et la répartition des ressources entre les districts. Cette analyse met en évidence les meilleures pratiques et les domaines nécessitant une intervention.
2. **Analyse des tendances d'une année sur l'autre** :
Examine les changements dans les indicateurs de rentabilité au fil des années du programme afin d'identifier les progrès, les tendances et les domaines à améliorer. Les indicateurs comprennent les changements d'une année sur l'autre dans les taux d'utilisation des ressources et le coût par bénéficiaire.
3. **Facteurs de coûts et opportunités d'optimisation** :
Cette analyse identifie les ressources qui contribuent le plus aux coûts globaux et met en évidence les possibilités de réduction des coûts. Les indicateurs comprennent les coûts spécifiques à chaque ressource par bénéficiaire et la proportion des coûts totaux attribuée à chaque ressource.
4. **Équité dans l'allocation des ressources** :
Les indicateurs d'équité évaluent si les ressources sont réparties équitablement entre les districts et les groupes bénéficiaires. Ils comprennent les ratios d'allocation des ressources par bénéficiaire et les comparaisons coût-efficacité par sexe et par région.

Justification des mesures d'évaluation

Les mesures d'évaluation choisies permettent de comprendre de manière exhaustive les performances financières du programme et son impact sur les bénéficiaires. Des mesures clés, telles que le coût par bénéficiaire, les taux d'utilisation et les indicateurs d'équité, permettent des évaluations nuancées de l'efficacité et de l'équité. Des outils statistiques, notamment DEA, ANOVA et des tests t appariés, garantissent des analyses rigoureuses et des informations exploitables.

Conséquences des scores d'efficacité

1. **Optimisation opérationnelle** :
Les districts ayant des scores d'efficacité inférieurs peuvent nécessiter des interventions adaptées pour remédier aux goulots d'étranglement logistiques et améliorer les stratégies de distribution des ressources.
2. **Ajustements de l'allocation des ressources** :
Les districts à performance moyenne pourraient bénéficier d'une révision des allocations prévues pour mieux les aligner sur les tendances d'utilisation réelles, réduisant ainsi les inefficacités.
3. **Apprendre des plus performants** :
Les stratégies employées par les districts les plus performants devraient être documentées et adaptées dans les zones les moins performantes.

Résultats attendus

L'analyse coût-efficacité devrait fournir les informations suivantes :

1. **Identification des districts à haut et à bas rendement** :
Les scores d'efficacité mettront en évidence les disparités géographiques et fourniront des repères pour des interventions ciblées.

2. **Tendances en matière d'utilisation des ressources :**
Une meilleure compréhension des modèles d'utilisation des ressources aidera à affiner les stratégies d'allocation et à réduire les inefficacités.
3. **Recommandations fondées sur des données probantes :**
L'analyse générera des solutions concrètes pour optimiser les coûts et améliorer les résultats du programme.
4. **Transparence améliorée :**
Une meilleure prise de décision fondée sur les données favorisera la responsabilisation et la durabilité des programmes.

Cadre analytique

Un cadre d'analyse multidimensionnel a été élaboré pour évaluer la rentabilité, l'équité et l'efficacité. Les principales étapes de l'analyse comprenaient :

1. **Analyse de l'efficacité :**
 - Le principal critère d'évaluation de la rentabilité était le coût par bénéficiaire, reflétant les ressources totales allouées par personne servie.
 - Les résultats ont été comparés entre les districts et les écoles pour identifier les modèles d'efficacité et d'inefficacité.
2. **Analyse coût-efficacité :**
 - L'équipe a évalué la capacité du programme à atteindre ses objectifs, notamment à servir le nombre prévu de bénéficiaires.
 - Les ressources totales distribuées (en tonnes métriques) ont été divisées par le nombre de bénéficiaires servis dans chaque district.
 - Les indicateurs clés comprenaient les ratios bénéficiaires prévus/servis et les taux d'utilisation des ressources pour chaque type d'aliment (riz, huile et haricots).
3. **Évaluation de l'équité :**
 - **Équité géographique :** Analyse des disparités dans l'allocation des ressources et les taux d'utilisation entre les districts.
 - **Égalité des sexes :** Comparaison des ressources allouées par bénéficiaire entre les garçons et les filles.

Cadres statistiques et techniques comparatives

Une combinaison de méthodes statistiques et de techniques de modélisation avancées a été utilisée pour garantir une analyse rigoureuse :

1. **Statistiques descriptives :** Données résumées sur les allocations de ressources, les coûts et le nombre de bénéficiaires pour fournir un aperçu des performances du programme.
2. **Analyse de la variance (ANOVA) :** Des différences ont été détectées en termes de rapport coût-efficacité et d'efficacité entre les districts.
3. **Tests T appariés :** L'équipe a évalué les changements d'une année sur l'autre dans l'allocation et l'utilisation des ressources et identifié des différences significatives entre les sexes.
4. **Analyse de corrélation :** L'équipe a étudié les relations entre les scores d'efficacité des ressources et les résultats des bénéficiaires, y compris les améliorations éducatives et nutritionnelles.
5. **Analyse de sensibilité :** L'équipe a évalué les implications des ajustements de ressources sur les coûts et l'efficacité opérationnelle.
6. **Analyse d'enveloppement des données (DEA) :**
 - Entrées : Coûts totaux des ressources (par exemple, riz, huile et haricots), coûts de transport et niveaux de personnel.
 - Résultats : Nombre de bénéficiaires servis et résultats éducatifs et nutritionnels.

- Orientation du modèle : Orientée vers les entrées, axée sur la minimisation de l'utilisation des ressources tout en maintenant les niveaux de service.
- Rendements d'échelle : Rendements d'échelle variables (RVA) pour tenir compte des différences dans les capacités des districts.
- Scores d'efficacité : Les districts ont été évalués sur une échelle de 0 à 1, 1 indiquant une efficacité totale.

Considérations relatives à l'équité et à l'efficacité

Pour aborder les questions d'équité et d'efficacité, l'évaluation a adopté une approche à méthodes mixtes :

1. Analyse des capitaux propres :

- Évalué à l'aide de mesures statistiques, telles que le coefficient de Gini, pour identifier les disparités dans la répartition des ressources.
- L'équipe a examiné les facteurs contextuels, tels que les défis logistiques et les variations géographiques, pour mieux comprendre les inégalités.

2. Mesures d'efficacité :

- L'accent est mis sur les lacunes dans la planification et l'utilisation des ressources, telles que les inadéquations entre les bénéficiaires prévus et ceux servis ou la sous-utilisation des ressources.

Annexe 4. Matrice d'évaluation

L'équipe d'évaluation a examiné les questions d'évaluation (QE) telles que présentées dans les termes de référence et a élaboré des séries de sous-questions séquencées de manière logique. Elle a également intégré les questions de genre et d'inclusion dans les sous-questions et les indicateurs. Les critères de l'OCDE/CAD seront utilisés dans les évaluations. Dans l'ensemble, la disponibilité et la qualité des données issues de l'analyse documentaire sont moyennes. Des données quantitatives primaires (enquêtes en milieu scolaire et auprès des ménages) et qualitatives (enquêtes KII et groupes de discussion) seront générées dans le cadre de cette évaluation afin d'accroître la fiabilité et la crédibilité des résultats.

Des questions				Critères
1. Dans quelle mesure le projet McGovern-Dole phase 2 est-il aligné sur les besoins des bénéficiaires et les priorités, stratégies et politiques nationales ?				Pertinence
Sous-questions	Indicateurs	Méthodes de collecte de données	Sources de données/informations	Méthodes d'analyse des données/triangulation
1.1. Dans quelle mesure la conception des interventions était-elle conforme aux besoins et aux priorités du gouvernement et de la population cible, y compris les groupes vulnérables – femmes, filles, garçons et hommes ?	Preuve d'une identification systématique des besoins du pays avant la programmation. Les interventions sélectionnées sont conformes aux besoins identifiés des populations ciblées et aux priorités nationales. Preuve que le programme MGD phase 2 répond aux besoins spécifiques des bénéficiaires attendus, (directs et indirects) aux niveaux national, étatique et comté.	Examen documentaire Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre (ANADER, AVSI, etc.) et autres agences des Nations Unies. Discussions de groupe (FGD) avec des hommes et des femmes de la communauté, des SMC, des groupes d'agricultrices, etc. Enquête ménages	Rapports de suivi et d'évaluation Rapports annuels par pays Rapports annuels UCF/UNSDCF Informations qualitatives provenant des KII et des FGD Informations quantitatives de l'enquête auprès des ménages	Analyse descriptive Analyse de contenu Analyse de la composante principale Triangulation de différentes sources de données et méthodes. Les mêmes questions seront posées à différentes personnes et les domaines d'accord et de désaccord seront notés. Toute faiblesse dans le traitement de la question par le seul examen documentaire sera compensée par le KII. Cela augmentera la crédibilité des résultats.
1.1.1. Dans quelle mesure les interventions du SFP ont-elles répondu à l'évolution des besoins au niveau communautaire ? et l'évolution des aspirations des gouvernements aux niveaux national et étatique ?	Preuve de l'approche fondée sur les droits de l'homme (HRBA) et de l'intégration de la programmation en matière de genre dans le programme Preuve de collaboration et de planification conjointe entre l'équipe d'intervention et les			

<p>1.1.2. Dans quelle mesure la conception et les objectifs du programme ont-ils pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) le sexe ; b) le contexte social, économique, culturel, politique et environnemental ; c) l'équité pour les bénéficiaires ? 	<p>représentants du gouvernement lors de la phase de conception.</p> <p>Conception de l'intervention et logique du programme montrant la prise en compte de différents éléments contextuels dans les hypothèses, les risques et les facteurs atténuants</p> <p>Démographie des ménages, score d'actifs/indice de richesse et classification des moyens de subsistance</p> <p>Éléments de preuve concernant les outils de suivi permettant de mesurer les progrès réalisés dans la réduction des disparités et la promotion d'une participation équilibrée ainsi que de l'autonomisation au sein de groupes de population diversifiés</p> <p>Éléments de preuve concernant la sensibilisation et la capacité technique du personnel et des partenaires à intégrer les considérations liées aux dynamiques sociales et aux besoins spécifiques des groupes dans le programme.</p> <p>Existence d'objectifs et d'indicateurs spécifiques dans le cadre de suivi et d'évaluation du programme, visant à garantir une participation équilibrée, un accès équitable et des résultats inclusifs pour les différents groupes de population</p>			
---	--	--	--	--

	<p>Mécanismes de retour d'information des bénéficiaires inclus dans la conception ou les adaptations du projet FY20.</p> <p>Perceptions du personnel du bureau pays du PAM, des parties prenantes gouvernementales aux niveaux national et étatique, ainsi que des partenaires de mise en œuvre concernant la prise en compte des différents groupes de population dans la conception et la mise en œuvre des interventions.</p> <p>Perceptions des communautés concernant l'accès des interventions à tous les groupes, y compris les femmes, les filles et les groupes les plus vulnérables, notamment les enfants vivant avec un handicap.</p> <p>Perceptions du personnel du bureau pays du PAM, des autorités gouvernementales et des partenaires techniques ou de mise en œuvre sur les mécanismes de retour d'information des bénéficiaires disponibles dans le programme et sur le niveau de fonctionnalité de ces mécanismes</p> <p>Pourcentage de bénéficiaires déclarant que le programme est applicable à leur vie quotidienne, ventilé par sexe, âge et statut socio-économique</p> <p>Perceptions des communautés concernant les besoins prioritaires</p>			
--	---	--	--	--

	<p>en matière d'alimentation scolaire pour les enfants</p> <p>Sensibilisation et acceptation par les communautés des interventions globales de phase 2 du MGD</p>			
<p>1.2. L'intervention était-elle alignée sur les politiques et les priorités du PAM, des partenaires et des agences des Nations Unies ?</p>	<p>Alignement des objectifs, du ciblage et des activités du programme avec ceux énoncés/priorisés dans les politiques nationales en matière d'éducation, de sécurité alimentaire, de nutrition et de genre (y compris les éléments de genre des politiques sectorielles)</p> <p>Points de vue des parties prenantes sur l'alignement du programme sur les politiques, stratégies et priorités nationales.</p> <p>Les points de vue des parties prenantes sur l'alignement/la synergie des interventions du PAM soutenues par le MGD 2 avec celles mises en œuvre par d'autres partenaires.</p> <p>Points de vue des parties prenantes sur les écarts d'alignement et leurs effets</p>	<p>Évaluation de l'évaluabilité</p> <p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, le gouvernement, l'ANADER, l'AVSI et d'autres partenaires d'exécution; UNICEF, UNESCO, FAO et autres parties prenantes clés.</p>	<p>Rapports de suivi et d'évaluation ;</p> <p>Documents de programme et de projet</p> <p>Documents de planification stratégique et de politique nationale</p> <p>Rapports annuels UCF/UNSDCF</p> <p>Informations qualitatives de KII</p>	<p>Analyse descriptive</p> <p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation de différentes sources de données et méthodes. Les mêmes questions seront posées à différentes personnes et les domaines d'accord et de désaccord seront notés. Toute faiblesse dans le traitement de la question par le seul examen documentaire sera compensée par le KII. Cela augmentera la crédibilité des résultats.</p>
<p>1.3. L'intervention était-elle alignée sur les politiques et les priorités du programme McGovern-Dole Food for Education de l'USDA ?</p>	<p>Activités d'intervention contribuant directement aux politiques et priorités du programme McGovern-Dole Food for Education de l'USDA.</p> <p>Perceptions des parties prenantes du PAM sur l'alignement de</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM et de l'USDA</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Informations qualitatives de KII</p>	<p>Analyse descriptive</p> <p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation de différentes sources de données et méthodes.</p>

	<p>l'intervention de phase 2 du MGD avec les politiques et les priorités du programme McGovern-Dole Food for Education de l'USDA.</p> <p>Perceptions des parties prenantes de l'USDA sur l'alignement de l'intervention de phase 2 du MGD avec les politiques et les priorités du programme McGovern-Dole Food for Education de l'USDA.</p>			
1.4. Dans quelle mesure la conception et les objectifs du programme ont-ils pris en compte le contexte social, économique, culturel, politique et environnemental ainsi que l'équité pour les bénéficiaires ?	<p>Éléments de preuve documentés concernant les adaptations du programme face à de nouveaux besoins ou à des circonstances changeantes.</p> <p>Perceptions des communautés sur la réactivité du programme aux réalités contextuelles et émergentes.</p> <p>Perceptions des parties prenantes gouvernementales sur la réactivité du programme aux réalités contextuelles et émergentes.</p> <p>Perceptions des partenaires de mise en œuvre concernant la réactivité du programme face aux réalités contextuelles et émergentes</p> <p>.</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre (ANADER, AVSI, etc.) et autres agences des Nations Unies.</p> <p>Discussions de groupe (FGD) avec des hommes et des femmes de la communauté, des SMC, des groupes d'agricultrices, etc. Enquête ménages</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation ;</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p> <p>Informations quantitatives de l'enquête auprès des ménages</p>	<p>Analyse descriptive</p> <p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation de différentes sources de données et méthodes.</p>
1.5. Quelles ont été les synergies entre l'intervention et les autres interventions du PAM en Côte d'Ivoire, ainsi qu'entre	<p>Éléments de preuve d'activités conjointes menées entre l'intervention FY20 et d'autres interventions du PAM</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation ;</p>	<p>Analyse descriptive</p> <p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation de différentes sources de données et méthodes.</p>

l'intervention et les autres interventions financées par le gouvernement des États-Unis en Côte d'Ivoire ??	<p>Éléments de preuve de soutien mutuel dans les efforts de communication et de plaidoyer entre l'intervention et les autres programmes du PAM</p> <p>Pourcentage de ressources partagées (financement, personnel et matériel) entre l'intervention et les autres interventions du PAM</p> <p>Nombre de formations et d'ateliers de renforcement des capacités organisés conjointement pour le personnel et les bénéficiaires de l'intervention et des autres interventions du PAM</p> <p>Perceptions du personnel du PAM concernant l'amélioration des résultats de l'intervention attribuable aux synergies avec d'autres interventions du PAM</p> <p>Perceptions des parties prenantes concernant les avantages et l'efficacité des synergies entre l'intervention et les autres interventions financées par le gouvernement des États-Unis</p> <p>Éléments de preuve de l'alignement des objectifs de l'intervention avec (et de leur complémentarité entre secteurs) les objectifs des autres initiatives du gouvernement des États-Unis dans le pays</p>	du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; USDA et staff Mc Govern Dole	Informations qualitatives provenant des KII et des FGD	
---	--	--	--	--

	<p>Nombre et type d'activités collaboratives mises en œuvre</p> <p>Mesure dans laquelle des ressources (telles que financement, personnel, infrastructures et équipements) ont été partagées entre l'intervention et les autres projets financés par le gouvernement des États-Unis</p> <p>.</p>			
				.
1.6.				
1.7.				
2. Dans quelle mesure le SFP a-t-il atteint ses objectifs et ses résultats ? Efficacité				
<p>2.1. Dans quelle mesure les produits et les résultats ont-ils été atteints pour les hommes, les femmes, les garçons et les filles (sont-ils susceptibles de l'être) ?</p> <p>2.1.1. Mesure dans laquelle le MGD 2 a atteint les résultats escomptés en matière de réduction de la faim à midi chez les enfants scolarisés ; performance du secteur éducatif (inscription, fréquentation, rétention et apprentissage), en particulier pour les filles ?</p>	<p>Preuves concernant les indicateurs de performance du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'écoles ciblées par rapport au nombre d'écoles touchées - Comparaison des données de sortie les plus récentes avec la référence et les objectifs - Comparaison des données de résultats les plus récentes avec la référence et les cibles <p>Pourcentage de filles parvenant à l'alphabétisation de base dans les écoles d'intervention et de comparaison</p> <p>Pourcentage de garçons parvenant à l'alphabétisation de base dans les écoles d'intervention et de comparaison</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre (ANADER, AVSI) et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe ciblées (FGD) avec des écolières et des garçons ; hommes et femmes de la communauté, SMC, etc.</p> <p>Enquêtes en milieu scolaire – évaluations en lecture des élèves avec l'outil ASER ;</p>	<p>Documentation du programme et rapports gouvernementaux</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation ;</p> <p>Cadre logique et données de performance du PAM</p> <p>Rapports annuels UCF/UNSDCF</p> <p>Données SIGE disponibles</p> <p>Données d'inspection scolaire disponibles</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p> <p>Informations quantitatives d'informations quantitatives provenant d'enquêtes en milieu scolaire, y compris l'évaluation en lecture et</p>	<p>Statistiques descriptives</p> <p>Analyse contrefactuelle</p> <p>Analyse causale</p> <p>Analyse de la sécurité alimentaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Score de consommation alimentaire (FCS) • Échelle de diversité alimentaire des ménages (HDDS) • Indice des stratégies d'adaptation (CSI) • Échelle d'insécurité alimentaire et d'accès des ménages (HFIAS)

2.1.2.	La réalisation des résultats a-t-elle conduit ou est-elle susceptible de conduire à l'atteinte des objectifs de l'intervention ?	<p>Pourcentage de filles inscrites dans les écoles d'intervention et de comparaison</p> <p>Pourcentage de garçons inscrits dans les écoles d'intervention et de comparaison</p>	<p>Enquêtes auprès des directeurs d'école, des enseignants, des responsables de cantines scolaires</p> <p>Enquête ménages</p>	<p>enquêtes auprès des directeurs d'école, des enseignants, des responsables de cantines scolaires</p> <p>Enquête ménages</p>	<p>La triangulation des données sera effectuée en utilisant différentes méthodes pour poser les mêmes questions et en posant les mêmes questions à différents types de répondants. Cela permettra à l'équipe d'identifier les domaines d'accord et de désaccord entre et au sein des groupes de répondants. Toute lacune dans l'examen documentaire sera compensée par les informations obtenues à partir des données des FGD et des KII afin d'augmenter la validité des résultats.</p>
2.1.3.	Quels sont les facteurs qui ont ou non influencé ce résultat ?	<p>Présence des élèves (filles et garçons)</p> <p>Perfomance des enseignants</p> <p>Pratiques sanitaires et alimentaires des ménages – consommation alimentaire – diversité alimentaire des ménages – stratégies d'adaptation.</p> <p>Perceptions du gouvernement et des enseignants concernant la capacité des enseignants à dispenser un apprentissage efficace aux filles et aux garçons</p> <p>Perceptions des parties prenantes et des communautés sur la qualité de l'alphabétisation</p> <p>Perceptions des parties prenantes sur l'attention, l'assiduité et l'abandon des élèves,</p> <p>Perceptions des parties prenantes et des communautés sur les raisons du changement</p> <p>Perceptions des communautés sur la réduction de la faim à court</p>			

	<p>terme chez les écoliers grâce à la fourniture de repas scolaires</p> <p>Perceptions des communautés quant à l'influence des activités du MGD 2 sur les comportements nutritionnels des ménages et sur la santé et l'état nutritionnel de leurs enfants.</p> <p>Perceptions des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les aliments produits localement sont utilisés pour le projet MGD 2 et s'il y a eu des changements au cours des deux dernières années.</p> <p>Perceptions des communautés sur la mesure dans laquelle les aliments produits localement sont utilisés pour le projet MGD 2 et s'il y a eu des changements au cours des deux dernières années.</p> <p>Opinions des parties prenantes sur l'utilité et les résultats des activités d'engagement communautaire</p> <p>Opinions des communautés sur l'utilité et les résultats des activités d'engagement communautaire</p> <p>Perceptions des parties prenantes concernant les principaux moteurs du changement</p> <p>Perceptions des communautés concernant les principaux moteurs du changement</p>			

<p>2.2. Dans quelle mesure les recommandations formulées dans l'évaluation finale McGovern-Dole 1 ont-elles été mises en œuvre ?</p>	<p>État de mise en œuvre des recommandations formulées lors de l'évaluation finale du MGD 1</p> <p>Perceptions des parties prenantes du PAM sur la mesure dans laquelle les recommandations ont été mises en œuvre</p> <p>Perceptions des parties prenantes du PAM concernant les obstacles et/ou les facilitateurs de la mise en œuvre</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés du personnel du PAM</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation ;</p> <p>Informations qualitatives de KII</p>	<p>Analyse descriptive</p> <p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation de différentes sources de données et méthodes.</p>
<p>2.3. Dans quelle mesure les activités sensibles au genre ont-elles été efficaces ?</p> <p>2.3.1. Y a-t-il eu des effets différentiels entre les filles et les garçons ? Quelles sont les lacunes qui doivent encore être comblées ?</p>	<p>Nombre d'évaluations des besoins sensibles au genre liées aux stratégies du programme au niveau national. Preuve de effets différentiels ressentis entre les filles et les garçons</p> <p>Points de vue et preuves des parties prenantes de la phase 2 du MGD permettant le respect des obligations nationales et internationales concernant les droits des femmes/enfants/humains</p> <p>Preuve des considérations de genre et d'équité dans la ventilation des données de suivi de routine</p> <p>Perceptions des parties prenantes et des communautés sur la satisfaction des besoins des femmes et des filles liés à l'alimentation scolaire et à l'éducation</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe ciblées (FGD) avec des écolières et des garçons ; hommes et femmes de la communauté, SMC, etc.</p> <p>Enquêtes en milieu scolaire</p> <p>Enquêtes auprès des ménages</p>	<p>Documentation du programme et rapports gouvernementaux</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation ;</p> <p>Cadre logique et données de performance du PAM</p> <p>Rapports annuels UCF/UNSDCF</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p> <p>Informations quantitatives provenant d'enquêtes menées dans les écoles</p> <p>Enquête auprès des ménages</p>	<p>Analyse comparative</p> <p>Analyse causale</p> <p>La triangulation des données sera effectuée en utilisant différentes méthodes pour poser les mêmes questions et en posant les mêmes questions à différents types de répondants. Cela permettra à l'équipe d'identifier les domaines d'accord et de désaccord entre et au sein des groupes de répondants. Toute lacune dans l'examen documentaire sera compensée par les informations obtenues à partir des données des FGD et des KII afin d'augmenter la validité des résultats.</p>

	<p>Perceptions des parties prenantes et des communautés sur la façon dont l'intervention a agi sur la prise de décision et l'autonomie des femmes</p> <p>Niveau de perspective genre intégrée dans le cadre logique du programme et la chaîne de résultats :</p> <p>Opinions des communautés/priorité de l'éducation des filles par rapport à d'autres priorités urgentes</p> <p>Opinions des communautés/priorité de l'éducation des garçons par rapport à d'autres priorités urgentes</p> <p>Niveau de perspective de genre intégrée dans la stratégie du programme</p> <p>Inclusion d'efforts visant à améliorer la perception de l'égalité des sexes dans le cadre de l'intervention MGD 2 – comment les rôles de genre sont perçus par les communautés dans la stratégie du programme</p>			
3. Comment le SFP a-t-il atteint la qualité et l'efficacité dans la fourniture de l'assistance avec les ressources disponibles ? Efficience				
<p>3.1. Dans quelle mesure les activités étaient-elles « rentables (coût/efficacité) » ?</p> <p>3.1.1. Quelles mesures ont été mises en place pour</p>	<p>Allocation budgétaire totale et dépenses.</p> <p>Économies de coûts en % des dépenses du projet</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec les parties prenantes concernées du PAM et du gouvernement</p>	<p>Données de suivi des interventions du programme</p> <p>Rapports des donateursRapports financiers du SFP Rapports annuels des pays; Coûts</p>	<p>Contenu / Analyse financière</p> <p>Analyse thématique</p>

<p>améliorer le rapport coût-efficacité de l'intervention MGD2 ?</p> <p>3.1.2. L'intervention a-t-elle été mise en œuvre de la manière la plus efficace par rapport aux alternatives ?</p>	<p>Évaluation du programme en termes de résultats attendus par rapport aux résultats obtenus et de résultats par rapport à l'allocation/dépense (pour chaque élément programmatique)</p> <p>Points de vue des parties prenantes et preuves de l'adéquation et des lacunes (le cas échéant) des ressources humaines, financières et matérielles fournies dans le SFP (allocations/résultats escomptés et dépenses réelles/résultats produits)</p> <p>Points de vue des parties prenantes sur les stratégies utilisées pour gérer des ressources limitées sans compromettre la qualité.</p> <p>Preuve documentée de l'utilisation économique des ressources allouées pour les résultats produits.</p> <p>Perceptions des parties prenantes concernant le contenu, la rapidité et les perceptions externes des dispositifs de suivi et de reporting, ainsi que la mesure dans laquelle ceux-ci ont influencé l'efficacité</p> <p>Opinions des parties prenantes sur les points forts et les faiblesses des processus de mise en œuvre par rapport à d'autres alternatives</p>		<p>opérationnels du programme de données</p> <p>Informations qualitatives de KII</p>	
--	--	--	--	--

3.2. L'intervention a-t-elle été mise en œuvre en temps opportun ?	<p>Preuve de la rapidité de mise en œuvre des activités du projet, y compris la fourniture de nourriture et d'autres intrants.</p> <p>Opinions du PAM et des parties prenantes gouvernementales sur l'obtention dans les délais des résultats de l'intervention MGD 2</p> <p>Perceptions des parties prenantes gouvernementales sur la rapidité de l'appui du PAM</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Unité logistique du PAM et partenaires coopérants Gouvernement et autres parties prenantes clés.</p>	<p>Documentation du programme et rapports gouvernementaux</p> <p>Plans de préposition</p> <p>Informations qualitatives de KII</p>	<p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation de différentes sources de données.</p>
3.3. L'intervention a-t-elle été mise en œuvre de la manière la plus efficace par rapport aux alternatives ?	<p>Perceptions des parties prenantes concernant les facteurs internes pertinents (par exemple, expertise de l'équipe, allocation des ressources, pratiques de gestion) influençant l'efficacité.</p> <p>Perceptions des parties prenantes concernant les facteurs externes pertinents (par exemple, conditions du marché, environnement politique, engagement communautaire) influençant l'efficacité.</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec les parties prenantes concernées du PAM et du gouvernement ainsi qu'avec les partenaires de coopération</p>	<p>Documents du programme, y compris les rapports annuels des pays</p> <p>Informations qualitatives de KII</p>	<p>Analyse de contenu</p>
4. Quels effets plus larges le SFP a-t-il apporté aux élèves, aux ménages, aux communautés et aux institutions ? Effets / Impact				
4.1. Quels ont été les résultats et effets du programme sur les bénéficiaires ciblés (filles, garçons, hommes et femmes, ménages, communautés et institutions) en termes de : (a) amélioration des indicateurs éducatifs ; (b) l'amélioration des	<p>Preuve de changements transformationnels liés à l'apprentissage des bénéficiaires (garçons et filles) et au renforcement des capacités institutionnelles</p> <p>Points de vue des parties prenantes et preuves d'un</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, UNICEF,</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p> <p>Informations sur l'enquête HH</p>	<p>Analyse contrefactuelle</p> <p>Analyse causale</p> <p>La triangulation des données sera effectuée en utilisant les différentes méthodes qualitatives pour poser les mêmes questions et en posant les mêmes questions à différents types de répondants. Cela permettra à l'équipe</p>

<p>compétences en lecture des élèves ; (c) renforcement des capacités du groupe ; d) renforcement des capacités institutionnelles.</p> <p>4.1.1. Quelles sont les raisons des effets observés ?</p>	<p>changement de mentalité, de changements de perception en matière de genre, etc. concernant l'éducation des filles, au sein des communautés en raison des activités du programme.</p>	<p>UNESCO, FAO et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe (FGD) avec des hommes et des femmes de la communauté, des PTA, des SMC, etc.</p> <p>Enquête ménages</p>		<p>d'identifier les domaines d'accord et de désaccord entre et au sein des groupes de répondants. Elle comparera les réponses entre différents groupes de répondants au sein des différents départements. L'équipe attribuera des poids dans l'analyse qualitative en utilisant la fréquence des perceptions des répondants et les accords entre les différents entretiens et répondants.</p>
<p>4.2. Y a-t-il des effets inattendus (négatifs et/ou positifs) sur les bénéficiaires ?</p> <p>4.2.1. Quels sont les principaux facteurs d'impact positif ?</p>	<p>Opinions des parties prenantes et preuves des effets positifs et négatifs du programme</p> <p>Points de vue des parties prenantes et preuves des effets positifs et négatifs, intentionnels et involontaires, du SFP</p> <p>Points de vue des parties prenantes et preuves sur l'impact du programme concernant les questions liées au genre (positif, négatif ou renforcement de l'inégalité entre les sexes)</p> <p>Nombre et types de groupes touchés dans différents contextes (y compris les plus démunis et les plus susceptibles de manquer les interventions MGD 2)</p> <p>Effets différentiels selon divers groupes ou contextes cibles (par exemple, type d'école, garçons par rapport aux filles, lieux de conflit par rapport à lieux stables, handicap)</p>	<p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe (FGD) avec des hommes et des femmes de la communauté, des PTA, des SMC, etc.</p> <p>Enquête ménages</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p> <p>Informations sur l'enquête HH</p>	<p>Analyse thématique</p> <p>Analyse contrefactuelle</p> <p>La triangulation des données sera effectuée en utilisant les différentes méthodes qualitatives pour poser les mêmes questions et en posant les mêmes questions à différents types de répondants. Cela permettra à l'équipe d'identifier les domaines d'accord et de désaccord entre et au sein des groupes de répondants. Elle comparera et contrastera les réponses entre différents groupes de répondants au sein des différents départements. Nous attribuerons des poids dans l'analyse qualitative en utilisant la fréquence des perceptions des répondants et les accords entre les différents entretiens et répondants.</p>

	<p>Points de vue des communautés et des parties prenantes et preuves du programme abordant (par le biais de stratégies et d'interventions) le ciblage des groupes marginalisés.</p> <p>(c'est-à-dire les plus pauvres ou ceux issus des quintiles de revenus les plus bas, les analphabètes, les zones difficiles d'accès/rurales et isolées, les mères célibataires, les minorités ethniques, les personnes déplacées à l'intérieur du pays, les enfants handicapés ;)</p>			
4.3. Quels ont été les impacts sexospécifiques, en particulier en ce qui concerne l'éducation des filles ?	<p>Preuve de changements dans la dynamique de genre concernant l'éducation des filles au niveau des ménages et des communautés.</p> <p>Points de vue des parties prenantes et preuves d'un changement de mentalité, de changements de perception en matière de genre, etc. concernant l'éducation des filles, au sein des communautés en raison des activités du programme.</p> <p>Preuve de l'autonomisation des femmes grâce au soutien du PAM aux petits exploitants agricoles</p> <p>Perceptions de l'inclusion du genre dans le contenu éducatif et les méthodes d'enseignement.</p>	<p>Revision de document</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe (FGD) avec des hommes et des femmes de la communauté, des PTA, des SMC, etc.</p> <p>Enquête ménages</p> <p>Enquêtes scolaires auprès des directeurs et des enseignants</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p> <p>Informations sur l'enquête HH</p> <p>Enquêtes en milieu scolaire</p>	<p>Analyse thématique</p> <p>Analyse causale</p> <p>Triangulation des données</p>
4.4. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils	<p>Preuve des recommandations formulées par les comités de suivi des cantines scolaires qui ont été</p>	<p>Revision de document</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p>	<p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation des données</p>

renforcé le soutien aux cantines ?	<p>mis en œuvre avec succès dans les cantines scolaires</p> <p>Preuve d'une augmentation du respect des normes nutritionnelles et d'hygiène dans les cantines scolaires après l'intervention des comités de suivi</p> <p>Niveau de satisfaction des autorités scolaires et des responsables de cantine quant à l'accompagnement apporté par les comités de suivi de cantine scolaire</p>	<p>personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe (FGD) avec des hommes et des femmes de la communauté, des PTA, des SMC, etc.</p> <p>Enquête ménages</p> <p>Enquêtes en milieu scolaire auprès des directeurs, enseignants et directeurs de cantines scolaires</p>	<p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p> <p>Informations sur l'enquête HH</p> <p>Enquêtes en milieu scolaire</p>	
5. Dans quelle mesure le SFP a-t-il contribué à la sécurité alimentaire, à la nutrition et à la protection sociale durables dans les ménages, les écoles, les communautés et le gouvernement ?				
5.1. Dans quelle mesure le transfert du programme a-t-il effectivement commencé et quels sont les facteurs limitant le processus de transfert ?	<p>Étapes de transfert réalisées conformément à la stratégie de transfert prévue.</p> <p>Identification et documentation des facteurs limitants dans le processus de transfert.</p> <p>Perceptions des parties prenantes du PAM sur l'efficacité du processus de transfert.</p> <p>Perceptions des parties prenantes gouvernementales sur l'efficacité du processus de transfert de pouvoir.</p>	<p>Revision de document</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec les parties prenantes du PAM et du gouvernement</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Informations qualitatives de KII</p>	<p>Analyse de contenu</p> <p>Triangulation des données</p>

	<p>Perceptions des parties prenantes du PAM concernant les obstacles limitant le processus de transfert.</p> <p>Perceptions des acteurs gouvernementaux quant aux obstacles limitant le processus de transfert de pouvoir.</p>			
<p>5.2. Dans quelle mesure les bénéficiaires de l'intervention se poursuivront-ils après la fin des activités du programme McGovern-Dole? Quels sont les principaux facteurs qui influencent la pérennité du programme (FY20)? Y a-t-il eu une évolution de ces facteurs depuis le début du programme (FY20 et FY15)?</p>	<p>Mécanismes en place pour garantir le renforcement des compétences et des capacités du gouvernement et des communautés scolaires à gérer et mettre en œuvre le programme d'alimentation scolaire.</p> <p>Preuve d'efforts de renforcement des capacités menés à court terme et de manière continue.</p> <p>Preuve de dispositifs institutionnels renforcés.</p> <p>Liste des principaux facteurs de pérennité à l'exercice FY20 et leur comparaison avec ceux identifiés au démarrage du programme.</p> <p>Preuve de plateformes d'action communautaire telles que les PTA actives, les SMC, les COGES, etc.</p> <p>Perceptions des parties prenantes sur la capacité aux niveaux national, départemental et communautaire scolaire</p> <p>Perceptions et preuves des parties prenantes, des communautés et des élèves sur l'importance de</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe (FGD) avec PTA, SMC, etc.</p>	<p>Documents du programme, y compris les rapports annuels des pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Revision de document</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p>	<p>Analyse de contenu</p> <p>Analyse thématique</p> <p>Triangulation de différentes sources de données</p>

	<p>l'éducation des enfants, en particulier des filles.</p> <p>Preuve de l'engagement financier du gouvernement – allocations budgétaires à l'alimentation scolaire.</p> <p>Preuves de l'identification et des interactions avec des sources de financement externes (secteur privé, donateurs, etc.) pour soutenir le programme – les parties prenantes gouvernementales recherchant, trouvant et identifiant des synergies pour fournir un soutien.</p> <p>Perceptions du PAM et d'autres partenaires techniques sur les lacunes en matière de capacités et les points forts de l'intervention MGD 2</p> <p>Perceptions des parties prenantes concernant les changements dans les éléments de pérennité du programme entre la phase 1 et la phase 2.</p>			
<p>5.3.</p> <p>Dans quelle mesure les groupes de femmes agricultrices contribuent-ils à l'approvisionnement des cantines ?</p> <p>5.3.1 Est-il clair que leur contribution se poursuivra après la fin du programme McGovern-Dole ?</p>	<p>Points de vue des parties prenantes et preuves concernant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les contributions des groupes de femmes agricultrices • La probabilité que ces contributions se poursuivent si l'appui du PAM prend fin 	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre et autres parties prenantes clés.</p>	<p>Documents de programme et de projet</p> <p>Rapports annuels par pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Revue documentaire</p> <p>Informations qualitatives provenant des KII et des FGD</p>	<p>Analyse de contenu</p> <p>Analyse thématique</p> <p>Triangulation de différentes sources de données</p>

5.3.2. Dans quelle mesure ce modèle (basé sur les dons des femmes agricultrices) est-il durable et quels seraient les compromis liés aux contributions volontaires ?	<ul style="list-style-type: none"> La capacité des petits exploitants agricoles à continuer leurs contributions sans soutien externe (du PAM et d'autres partenaires) Les compromis liés aux contributions volontaires 	<p>Discussions de groupe ciblées (FGD) avec les PTA, les SMC, les groupes d'agricultrices, etc.</p> <p>Enquêtes écoles avec les gestionnaires de cantines scolaires</p>	Informations quantitatives provenant des enquêtes écoles	
5.4. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils contribué à soutenir les cantines et les agricultrices, et pourraient-ils renforcer, améliorer et pérenniser leur soutien à long terme ?	<p>Preuve des renforcé capacité des comités de suivi des cantines scolaires</p> <p>Perceptions des parties prenantes sur la capacité des comités de suivi des cantines scolaires à soutenir durablement l'école cantines et agricultrices</p> <p>Preuve de l'intégration de comités de suivi des cantines scolaires dans les budgets régionaux ou locaux</p> <p>Preuve que le programme a renforcé la perception de la communauté quant à l'importance de l'école pour les enfants, en particulier pour les filles.</p>	<p>Examen documentaire</p> <p>Entretiens avec des informateurs clés avec le personnel du PAM, notamment des responsables du suivi et de l'évaluation et des points focaux pour l'égalité des sexes ; Gouvernement, partenaires de mise en œuvre et autres parties prenantes clés.</p> <p>Discussions de groupe ciblées (FGD) avec les PTA, les SMC, les groupes d'agricultrices, etc.</p> <p>Enquêtes en milieu scolaire auprès des responsables de cantines scolaires</p>	<p>Documents du programme, y compris les rapports annuels des pays</p> <p>Rapports de suivi et d'évaluation.</p> <p>Revision de document</p> <p>Informations qualitatives de KII</p> <p>Informations quantitatives provenant d'enquêtes en milieu scolaire</p>	<p>Analyse de contenu</p> <p>Analyse thématique</p> <p>Triangulation de différentes sources de données</p>
	-			
5.5. L'intervention a-t-elle modifié les relations de genre entre hommes et	Perception des changements dans la dynamique de genre dans la prise de décision des ménages en raison des activités du programme	Discussions de groupe ciblées (FGD) avec les PTA, les SMC, les groupes d'agricultrices, etc.	Informations qualitatives issues des groupes de discussion	Analyse de contenu

<p>femmes à moyen et long terme ?</p> <p>5.5.1. Dans quelle mesure les réalisations du programme en termes de genre, d'équité et d'autonomisation seront-elles pérennisées après le programme ?</p>	<p>Perception des changements dans les relations de genre entre hommes et femmes en raison de l'autonomisation des femmes (par exemple dans les groupes d'agricultrices)</p> <p>Niveau d'intégration de la perspective liée au genre dans le cadre logique du programme, la théorie du changement et la chaîne des résultats</p> <p>Indicateurs/objectifs ventilés par sexe</p> <p>Niveau de considérations d'équité dans le cadre logique du programme, la TdC et la chaîne de résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ventilation des données de suivi par sexe et indicateurs indirects liés au statut socio-économique (zone de résidence, profession, niveau d'éducation, etc.) <p>Les groupes cibles comprennent les groupes les plus vulnérables selon les données probantes</p>			
?	.			

Annexe 5. Outils de collecte de données

Annexe VI-1 : Formulaire de consentement éclairé -KIIS

Formulaire de consentement éclairé – Entretiens avec des informateurs clés – Parties prenantes du gouvernement

Oversee Advising Group mène l'évaluation à mi-parcours de la phase 2 du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole en Côte d'Ivoire de 2021 à 2026.

Ce formulaire de consentement explique l'évaluation et le rôle des participants à l'étude. Veuillez considérer ces informations et prendre tout le temps dont vous avez besoin. Si vous avez des questions ultérieurement, vous pourrez les poser à n'importe lequel des membres de l'équipe nationale d'évaluation.

L'évaluation vise à évaluer la phase 2 de la mise en œuvre du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole en Côte d'Ivoire afin de comprendre si les bénéficiaires ciblés reçoivent les services comme prévu et d'évaluer si le projet a atteint ses buts et objectifs déclarés. Il s'agit d'une évaluation des performances qui mesurera les changements par rapport à l'étude de base après deux ans de mise en œuvre du projet, documentera les leçons apprises et informera sur les ajustements nécessaires pendant le reste de la vie du programme.

Participation volontaire

Nous vous invitons à participer à cette étude car vous êtes un acteur clé du gouvernement impliqué dans la phase 2 du projet d'alimentation scolaire McGovern Dole.

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. C'est à vous de choisir de participer ou non. Vous pouvez changer d'avis et cesser de participer à tout moment.

Procédures

Nous aimerions vous poser quelques questions concernant le projet McGovern Dole Phase 2. Nous vous poserons des questions relatives aux stratégies du programme visant à réduire la faim à court terme chez les enfants d'âge scolaire et à améliorer leurs résultats en matière de santé, de nutrition et d'éducation ; vos perceptions des réalisations et des résultats du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole ; comment les choses se sont déroulées – qu'est-ce qui a facilité les changements et comment ? Quels ont été les obstacles rencontrés ? Et des domaines à améliorer.

Pour m'assurer de ne pas oublier ou modifier ce que vous me dites, je demande votre permission d'enregistrer l'audio et de noter la conversation. Tout ce qui sera enregistré et écrit sera confidentiel. Veuillez noter que vous pouvez refuser de donner votre autorisation à cela.

Durée

L'entretien durera environ 60 à 90 minutes

Avantages

Il n'y a aucun avantage direct pour vous à participer à cette évaluation.

Risques, désagréments et droits de rétractation

Il n'y a aucun risque physique, psychologique, social, économique, juridique et émotionnel évident à participer à cette étude. La participation à cette étude est volontaire. Pendant l'entretien, vous êtes autorisé à refuser de répondre à n'importe quelle question et vous êtes autorisé à interrompre l'entretien à tout moment. Il n'y a aucune conséquence si vous décidez de ne pas poursuivre l'entretien.

Confidentialité et vie privée

Les informations que vous nous communiquez sont totalement confidentielles. Nous n'associerons pas votre nom avec tout ce que vous dites. Nous n'utiliserons pas d'identifiants personnels pour les informations obtenues.

La confidentialité sera assurée lors de cet entretien en l'ayant ici (ou virtuellement).

Consentement et contact

Avez-vous des questions que vous souhaiteriez poser ?

Acceptez-vous de répondre aux questions maintenant ?

Si vous avez d'autres questions sur cette étude ultérieurement, vous pouvez contacter le superviseur de terrain au (numéro de téléphone portable) :

Si vous acceptez de participer après avoir reçu les informations ci-dessus, veuillez signer ci-dessous.

☐ Vérifier le consentement verbal

Lu par le répondant [] Intervieweur []

D'accord [] Refusé []

Répondant : _____

Intervieweur : _____ Date : __/__/__

En cas de refus, l'intervieweur doit informer le chef d'équipe pour obtenir la documentation appropriée.

Formulaire de consentement éclairé – Entretiens avec des informateurs clés – Parties prenantes du PAM

Oversee Advising Group mène l'évaluation à mi-parcours de la phase 2 du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole en Côte d'Ivoire de 2021 à 2026.

Ce formulaire de consentement explique l'évaluation et le rôle des participants à l'étude. Veuillez prendre en compte ces informations et prendre tout le temps dont vous avez besoin. Si vous avez des questions ultérieurement, vous pouvez les poser à n'importe quel membre de l'équipe nationale d'évaluation.

L'évaluation vise à évaluer la phase 2 de la mise en œuvre du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole en Côte d'Ivoire afin de comprendre si les bénéficiaires ciblés reçoivent les services comme prévu et d'évaluer si le projet a atteint ses buts et objectifs déclarés.

Il s'agit d'une évaluation des performances qui mesurera les changements par rapport à la situation de référence après deux ans de mise en œuvre du projet, documentera les enseignements tirés et informera sur les ajustements nécessaires pendant le reste de la vie du programme.

Participation volontaire

Nous vous invitons à participer à cette étude parce que vous êtes un acteur clé du gouvernement impliqué dans la phase 2 du projet d'alimentation scolaire McGovern Dole.

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. C'est à vous de décider si vous souhaitez participer ou non. Vous pouvez changer d'avis et arrêter de participer à tout moment.

Procédures

Nous aimerions vous poser quelques questions concernant la phase 2 du projet McGovern Dole. Nous vous poserons des questions concernant les stratégies du programme qui visent à réduire la faim à court terme des enfants d'âge scolaire et à améliorer leurs résultats en matière de santé, de nutrition et d'éducation ; vos perceptions des réalisations et des résultats du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole ; comment les choses se sont déroulées – qu'est-ce qui a facilité les changements et comment ? Quels ont été les obstacles rencontrés ? Et les domaines à améliorer.

Pour m'assurer de ne pas oublier ou modifier ce que vous me dites, je vous demande la permission d'enregistrer et d'écrire la conversation. Tout ce qui sera enregistré et écrit sera confidentiel. Veuillez noter que vous pouvez refuser de donner votre autorisation à cet effet.

Durée

L'entretien durera environ 60 à 90 minutes

Avantages

Vous ne retirez aucun avantage direct à participer à cette évaluation.

Risques, désagréments et droits de rétractation

Il n'y a aucun risque physique, psychologique, social, économique, juridique et émotionnel évident à participer à cette étude. La participation à cette étude est volontaire. Au cours de l'entretien, vous êtes autorisé à refuser de répondre à toute question et vous êtes autorisé à interrompre l'entretien à tout moment. Vous n'aurez aucune conséquence si vous décidez de ne pas poursuivre l'entretien.

Confidentialité et vie privée

Les informations que vous nous communiquez sont entièrement confidentielles. Nous n'associerons pas vos nom avec tout ce que vous dites. Nous n'utiliserons pas d'identifiants personnels pour les informations obtenues. La confidentialité sera assurée lors de cet entretien en le réalisant ici (ou virtuellement).

Consentement et contact

Avez-vous des questions à poser ?

Acceptez-vous de répondre aux questions maintenant ?

Si vous avez d'autres questions concernant cette étude ultérieurement, vous pouvez contacter le superviseur de terrain au (numéro de téléphone portable) :

Si vous acceptez de participer après avoir reçu les informations ci-dessus, veuillez signer ci-dessous.

☐ Vérifier le consentement verbal

Lu par le répondant [] Interviewer []

D'accord [] Refusé []

Intimé : _____

Intervieweur : _____ Date : __/__/__

En cas de refus, l'intervieweur doit en informer le chef d'équipe pour obtenir la documentation appropriée.

Formulaire de consentement éclairé – Entretiens avec des informateurs clés – Partenaires de mise en œuvre/de développement

Oversee Advising Group mène l'évaluation du programme d'alimentation scolaire en Côte d'Ivoire de 2018 à 2022.

Ce formulaire de consentement explique l'évaluation et le rôle des participants à l'étude. Veuillez prendre en compte ces informations et prendre tout le temps dont vous avez besoin. Si vous avez des questions ultérieurement, vous pouvez les poser à n'importe quel membre de l'équipe nationale d'évaluation.

L'évaluation vise à évaluer la mise en œuvre du programme d'alimentation scolaire en Côte d'Ivoire afin de comprendre si les bénéficiaires ciblés reçoivent les services comme prévu et d'évaluer si le projet a atteint ses buts et objectifs déclarés.

Participation volontaire

Nous vous invitons à participer à cette étude parce que vous êtes un acteur de mise en œuvre/développement impliqué dans la phase 2 du projet d'alimentation scolaire McGovern Dole.

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. C'est à vous de décider si vous souhaitez participer ou non. Vous pouvez changer d'avis et arrêter de participer à tout moment.

Procédures

Nous aimerions vous poser quelques questions concernant la phase 2 du projet McGovern Dole. Nous vous poserons des questions concernant les stratégies du programme qui visent à réduire la faim à court terme des enfants d'âge scolaire et à améliorer leurs résultats en matière de santé, de nutrition et d'éducation ; vos perceptions des réalisations et des résultats du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole ; comment les choses se sont déroulées – qu'est-ce qui a facilité les changements et comment ? Quels ont été les obstacles rencontrés ? Et les domaines à améliorer.

Pour m'assurer de ne pas oublier ou modifier ce que vous me dites, je vous demande la permission d'enregistrer et d'écrire la conversation. Tout ce qui sera enregistré et écrit sera confidentiel. Veuillez noter que vous pouvez refuser de donner votre autorisation à cet effet.

Durée

L'entretien durera environ 60 à 90 minutes.

Avantages

Vous ne retirez aucun avantage direct à participer à cette évaluation.

Risques, désagréments et droits de rétractation.

Il n'y a aucun risque physique, psychologique, social, économique, juridique et émotionnel évident à participer à cette étude. La participation à cette étude est volontaire. Au cours de l'entretien, vous êtes autorisé à refuser de répondre à toute question et vous êtes autorisé à interrompre l'entretien à tout moment. Vous n'aurez aucune conséquence si vous décidez de ne pas poursuivre l'entretien.

Confidentialité et vie privée

Les informations que vous nous communiquez sont entièrement confidentielles. Nous n'associerons pas vos nom avec tout ce que vous dites. Nous n'utiliserons pas d'identifiants personnels pour les informations obtenues. La confidentialité sera assurée lors de cet entretien en le réalisant ici (ou virtuellement).

Consentement et contact

Avez-vous des questions à poser ?

Acceptez-vous de répondre aux questions maintenant ?

Si vous avez d'autres questions concernant cette étude ultérieurement, vous pouvez contacter le superviseur de terrain au (numéro de téléphone portable) :

Si vous acceptez de participer après avoir reçu les informations ci-dessus, veuillez signer ci-dessous.

☐ Vérifiez le consentement verbal.

Lu par le répondant [] Interviewer []

D'accord [] Refusé []

Intimé : _____

Intervieweur : _____ Date : __/__/__

En cas de refus, l'intervieweur doit en informer le chef d'équipe pour obtenir la documentation appropriée.

Annexe VI-2 : Guides thématiques pour les entretiens avec les informateurs clés

Guide thématique – Les intervenants gouvernementaux

Informations générales

- Lieu de collecte
- Poste occupé
- Activités réalisées dans le cadre du programme McGovern Dole Phase 2
- Des années d'expérience
- Rôle du répondant – J'aimerais commencer par vous demander de décrire brièvement votre rôle et vos responsabilités au sein du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole Phase 2 en tant qu'acteur gouvernemental.

Contexte de mise en œuvre du programme

1. Comment décririez-vous le contexte dans lequel le programme d'alimentation scolaire financé par McGovern Dole est mis en œuvre ?
 - a. De quelle manière les responsables gouvernementaux et les autres parties prenantes ont-ils été impliqués dans la phase de planification des interventions ? Pourriez-vous donner des exemples de la manière dont leur contribution a influencé la conception ?
 - b. Quelles activités ont été menées dans le cadre de l'intervention McGovern Dole Phase 2 ?
 - c. Quelles ont été les principales menaces (insécurité, économiques, politiques, y compris le contexte d'urgence, etc.) auxquelles le pays a été confronté et qui ont influencé le programme ?
 - d. Selon vous, dans quelle mesure ces menaces ont-elles influencé la conception et la mise en œuvre du projet McGovern Dole Phase 2 ? (Demandez des précisions sur chaque menace séparément).
 - e. Comment pensez-vous que le programme McGovern Dole Phase 2 a été/a pu s'adapter au contexte du pays afin d'atteindre ses objectifs ?
 - i. Quelles ont été les opportunités ? Comment ont-elles influencé la mise en œuvre des interventions du projet au cours des deux dernières années ?
 - ii. Quels sont les éléments qui n'ont pas pu être traités ? Comment le programme s'est-il adapté à ces éléments ?

Pertinence

2. Dans quelle mesure les interventions d'alimentation scolaire de la phase 2 du programme McGovern Dole sont-elles alignées sur les priorités du gouvernement et les demandes des partenaires nationaux, y compris aux niveaux régional et local ?
 - a. Comment décririez-vous la manière dont les services d'alimentation scolaire ont été abordés par le programme McGovern Dole phase 2 au cours des deux dernières années ?
 - b. Diriez-vous que les objectifs du programme d'alimentation scolaire (améliorer les résultats scolaires, en particulier pour les filles, réduire la faim à l'heure du déjeuner chez les enfants d'âge scolaire, accroître les capacités des petits exploitants agricoles et renforcer le cadre institutionnel du programme de cantine scolaire) ont été clairement identifiés, définis et atteints ? Comment ? Pourquoi ?
 - c. Dans quelle mesure la conception de l'intervention du SFP était-elle appropriée et alignée sur les politiques et priorités nationales du gouvernement ivoirien en matière d'éducation, de sécurité alimentaire, de nutrition et de genre ?
 - d. Comment la dimension de genre a-t-elle été prise en compte et intégrée dans la mise en œuvre des interventions ? Y a-t-il des composantes ou des activités spécifiques que vous pouvez citer ? Demandez des exemples
3. Quelle est votre perception de la mesure dans laquelle la conception des interventions était cohérente avec les besoins et les priorités de la population cible, y compris les groupes vulnérables (femmes, filles, garçons et hommes) ?
 - a. Y a-t-il eu une analyse situationnelle ou une évaluation des besoins avant la conception et la

- mise en œuvre de la phase 2 du projet McGovern Dole ?
- b. Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle pu s'adapter au cours des deux dernières années de mise en œuvre à de nouveaux besoins ou à des circonstances changeantes ?
- c. Quels ont été les obstacles spécifiques à la mise en œuvre du programme ?
- d. Comment les problèmes des groupes les plus vulnérables des communautés, en particulier les filles, ont-ils été traités ?
- e. Qu'est-ce qui aurait pu être amélioré ?
- 4. Comment décririez-vous l'alignement du programme au niveau mondial ?
 - a. Dans quelle mesure l'intervention était-elle alignée sur les politiques et priorités mondiales, y compris celles des agences et partenaires des Nations Unies ?
 - b. Pourriez-vous nous en dire plus sur les synergies entre le programme McGovern-Dole et d'autres interventions financées par le PAM ou le gouvernement américain en Côte d'Ivoire ? (Posez une question séparée pour chacune d'entre elles) Selon vous, comment ces synergies ont-elles amélioré (ou non) l'effet du programme ?

L'efficacité du programme d'alimentation scolaire pour atteindre les résultats escomptés (extraits et résultats)

- 5. Dans quelle mesure les extraits et les résultats souhaités ont-ils été atteints pour les hommes, les femmes, les garçons et les filles depuis 2021 (sont-ils susceptibles de l'être) ? Quels sont les facteurs qui ont ou n'ont pas influencé ce résultat ?
- 6. Veuillez réfléchir aux progrès réalisés par le projet dans la réalisation des activités et des résultats prévus. Y a-t-il des domaines ou des activités particuliers dans lesquels le projet a eu plus de succès ? Quels sont les principaux facteurs influençant ces résultats ?
- 7. Quelles sont, selon vous, les forces et les faiblesses du programme ? Répondez à chacune d'entre elles séparément.
- 8. Dans quelle mesure les recommandations formulées dans l'évaluation finale de McGovern-Dole 1 ont-elles été mises en œuvre ? Quels facteurs ont favorisé ou entravé la mise en œuvre de ces recommandations ?
 - a. Pouvez-vous souligner les succès ou les défis rencontrés dans le processus de mise en œuvre, en particulier les changements d'approche par rapport au programme précédent (phase 1) ?
- 9. Selon vous, dans quelle mesure les activités tenant compte de la dimension de genre ont-elles permis d'atteindre les résultats escomptés ? Pourriez-vous donner des exemples d'améliorations spécifiques que ces activités ont permis d'apporter au sein du programme ?

Efficacité(les rôles et responsabilités détaillés au début de l'entretien détermineront à qui seront posées certaines questions.

- 10. Comment garantissez-vous que les fonds alloués au gouvernement pour les interventions de la phase 2 du programme McGovern Dole sont utilisés comme prévu ? Quels facteurs externes et internes influencent l'utilisation appropriée des ressources ?
- 11. La structure de gestion du programme est-elle adéquate pour permettre l'obtention des résultats escomptés ? Veuillez expliquer. Des faiblesses ont-elles été observées et comment ont-elles influencé la mise en œuvre du programme ainsi que l'obtention des résultats escomptés ?
- 12. Dans quelle mesure le système de suivi et d'évaluation (S&E) du programme est-il efficace pour suivre les progrès et les résultats ?
 - a. Le cadre de suivi et d'évaluation est-il opérationnel ?
 - b. Comment exploitez-vous les résultats du système de suivi ? Comment les analysez-vous ? Les utilisez-vous pour des mécanismes de reddition de comptes ? Les traduisez-vous en actions ? Les risques sont-ils surveillés et le suivi adapté ?
- 13. Dans quelle mesure les activités du programme sont-elles exécutées en temps opportun ? Quels sont les facteurs qui influent sur ce point ?

Effets/Impact

14. Quel est votre avis sur les résultats et les effets du programme sur les bénéficiaires ciblés (filles, garçons, hommes et femmes, ménages, communautés et institutions) ? Posez des questions distinctes sur : (a) l'amélioration des indicateurs éducatifs ; (b) l'amélioration des compétences en lecture des élèves ; (c) le renforcement des capacités des groupes ; d) le renforcement des capacités institutionnelles.
 - a. Quelles sont les raisons des effets observés ?
15. L'intervention a-t-elle généré des effets imprévus (positifs ou négatifs) aux niveaux communautaire, local, régional et national ? Veuillez demander des exemples. (Demandez également dans quels cas les activités de la phase 2 du MGD ont pu soutenir l'égalité des sexes et dans quels cas les activités ont pu ignorer certains problèmes clés liés au genre qui ont entravé l'impact positif ou même normalisé/renforcé l'inégalité des sexes). Quels sont les principaux facteurs d'impact positifs ?
16. Quels facteurs contextuels externes (niveaux national, régional, local, communautaire) et internes (PAM) ont eu une influence sur les interventions de la phase 2 du MGD (positives et négatives) ?
17. Quels ont été les effets/impacts sexistes, notamment en ce qui concerne l'éducation des filles ?
18. Quels ont été les facteurs de changement (institutions, personnes, événements) qui ont entraîné des changements et des résultats ?
19. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils renforcé le soutien aux cantines ?

Durabilité

20. Selon vous, quels sont les éléments qui peuvent faire en sorte que ces réalisations continuent de fonctionner même en l'absence d'aide extérieure ? (Sondage sur les éléments intrinsèques et extrinsèques – exemples de changement d'état d'esprit ; utilisation de ressources/capacités et/ou réseaux locaux qui sont (ou peuvent être) appliqués efficacement pour soutenir les réalisations de la réponse. Demander des exemples de la manière dont les gouvernements nationaux, régionaux, locaux et les communautés ont démontré leur appropriation et leur capacité à s'auto-soutenir dans le cadre de l'intervention).
 - a. Y a-t-il eu une évolution de ces facteurs depuis le début du programme (AF21 et AF15) ?
21. Quelles mesures ont été prises lors de la conception et de la mise en œuvre du programme pour assurer sa durabilité et son appropriation par les bénéficiaires ainsi que par les entités nationales ?
22. Comment percevez-vous la phase de transition consistant à transférer davantage de responsabilités au gouvernement en matière de programmes ? Prévoyez-vous des difficultés pour ce processus ? (Demandez au gouvernement son engagement financier envers le SFP national et son impact sur son engagement envers la phase 2 du projet MGD). Quelles activités et quels processus pensez-vous pouvoir être durables au-delà du projet, et lesquels sont menacés ?
23. Pourriez-vous élaborer sur les synergies entre cette intervention et d'autres interventions financées par le gouvernement américain ou par le PAM en Côte d'Ivoire, notamment en ce qui concerne le partage des ressources, la formation et l'amélioration des résultats ?
24. Selon vous, quelle est l'importance de la contribution des groupements de femmes agricultrices aux cantines scolaires et à quels défis sont-elles confrontées ?
25. Dans quelle mesure les groupes de femmes agricultrices contribuent-ils à l'approvisionnement des cantines ?
 - a. Leur contribution se poursuivra-t-elle après la fin du programme McGovern-Dole ?
 - b. Dans quelle mesure ce modèle (basé sur le soutien aux petits exploitants agricoles) est-il capable de perdurer sans aide extérieure ?
 - c. Quel serait le compromis pour les contributions volontaires ?
26. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils contribué à soutenir les cantines et les agricultrices, et pourraient-ils renforcer, améliorer et pérenniser leur soutien à long terme ?
27. Selon vous, l'intervention a-t-elle changé les relations de genre entre hommes et femmes à moyen et long terme ? De quelle manière ? Veuillez demander des exemples

Leçons apprises et suggestions d'amélioration

28. Quelles sont, le cas échéant, les pratiques prometteuses, émergentes et bonnes qui ont été identifiées à la fois au niveau national et au niveau régional/local ? Demandez-leur quels sont les principaux enseignements tirés de la mise en œuvre de la phase 2 du programme McGovern Dole.

Informations générales

- Lieu de collecte
- Poste occupé
- Activités réalisées dans le cadre du programme McGovern Dole Phase 2
- Des années d'expérience
- Rôle du répondant – J'aimerais commencer par vous demander de décrire brièvement votre rôle et vos responsabilités au sein du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole Phase 2 en tant que partie prenante du PAM.

Contexte de mise en œuvre du programme

1. D'un point de vue stratégique et politique au niveau mondial, comment décririez-vous le contexte dans lequel le programme McGovern-Dole est mis en œuvre en Côte d'Ivoire ?
 - a. Quelles sont, selon vous, les principales menaces (insécurité, économique, politique, y compris le contexte d'urgence, etc.) auxquelles le pays a été confronté et qui ont influencé le programme ? Quelles sont, selon vous, les opportunités ?
 - b. Comment le programme McGovern-Dole a-t-il évolué de la phase 1 à la phase actuelle en termes de planification stratégique et d'exécution opérationnelle au niveau mondial ?
 - c. Quels sont les plans stratégiques pour l'avenir du programme McGovern-Dole en Côte d'Ivoire ? Comment le PAM compte-t-il adapter son programme pour répondre aux défis et aux opportunités en constante évolution dans la région ?

Pertinence

2. Comment décririez-vous l'alignement du programme au niveau mondial ?
 - a. Dans quelle mesure l'intervention était-elle alignée sur les politiques et priorités mondiales, y compris celles des agences et partenaires des Nations Unies ?
 - b. Pourriez-vous nous en dire plus sur les synergies entre le programme McGovern-Dole et d'autres interventions financées par le PAM ou le gouvernement américain en Côte d'Ivoire ? (Posez une question séparée pour chacune d'entre elles) Selon vous, comment ces synergies ont-elles amélioré (ou non) l'effet du programme ?

Efficacité(les rôles et responsabilités détaillés au début de l'entretien détermineront à qui seront posées certaines questions.

3. Comment le siège du PAM aide-t-il le bureau de pays à rationaliser les opérations pour améliorer l'efficacité du programme ?
4. Pourriez-vous décrire les défis du processus ?
5. Pouvez-vous décrire les processus au siège qui soutiennent le suivi et l'évaluation de l'utilisation des ressources sur le terrain pour garantir l'efficacité ?
6. Quelles stratégies ont été employées par le siège (si nécessaire) pour atténuer les risques financiers et opérationnels qui auraient pu affecter l'efficacité de l'exécution du programme ?

Effets/Impact

7. D'un point de vue global, quelle est votre opinion sur l'impact des résultats et des effets du programme sur les bénéficiaires ciblés (filles, garçons, hommes et femmes, ménages, communautés et institutions) ? Posez séparément des questions sur : (a) l'amélioration des indicateurs éducatifs ; (b) l'amélioration des compétences en lecture des élèves ; (c) le renforcement des capacités des groupes ; d) le renforcement des capacités institutionnelles.
8. Le siège a-t-il observé des effets imprévus (positifs ou négatifs) aux niveaux communautaire, local, régional et national ? Veuillez demander des exemples. (Demandez également dans quels cas les activités du SFP ont pu soutenir l'égalité des sexes et dans quels cas les activités ont pu ignorer certains problèmes clés liés au genre qui ont entravé l'impact positif ou même normalisé/renforcé l'inégalité des sexes).

Quels sont les principaux facteurs d'impact positif ?

9. Des facteurs contextuels externes (niveaux national, régional, local, communautaire) et internes (PAM) ont-ils été observés par le siège comme ayant une influence sur les interventions de la phase 2 du MGD (positives et négatives) ?
10. Au niveau stratégique, quels ont été identifiés comme étant les principaux moteurs du changement (institutions, personnes, événements) qui ont provoqué des changements et des résultats ?

Durabilité

11. Selon vous, quels sont les éléments qui peuvent faire en sorte que ces réalisations continuent de fonctionner même en l'absence d'aide extérieure ? (Sondage sur les éléments intrinsèques et extrinsèques – exemples de changement d'état d'esprit ; utilisation de ressources/capacités et/ou réseaux locaux qui sont (ou peuvent être) appliqués efficacement pour soutenir les réalisations de la réponse. Demander des exemples de la manière dont les gouvernements nationaux, régionaux, locaux et les communautés ont démontré leur appropriation et leur capacité à s'auto-soutenir dans le cadre de l'intervention).
12. Quels sont, selon vous, les facteurs clés qui influent sur la durabilité du programme (AF21) ? Ces facteurs ont-ils évolué depuis le début du programme (AF21 et AF15) ?
13. Comment percevez-vous la phase de transition consistant à transférer davantage de responsabilités au gouvernement en matière de programmes ? Prévoyez-vous des difficultés pour ce processus ? Demandez-vous quel est l'engagement financier du gouvernement envers le SFP national et comment cela affecte son engagement envers la phase 2 du projet MGD. Quelles activités et quels processus pensez-vous pouvoir être durables au-delà du projet, et lesquels sont menacés ?
14. Que pensez-vous de la capacité du gouvernement et des organisations locales à maintenir les activités et les résultats du projet après le financement ?
15. Pourriez-vous élaborer sur les synergies entre cette intervention et d'autres interventions financées par le gouvernement américain ou par le PAM en Côte d'Ivoire, notamment en ce qui concerne le partage des ressources, la formation et l'amélioration des résultats ?
16. D'un point de vue stratégique, comment le siège du PAM évalue-t-il l'impact de l'intervention sur l'évolution des relations entre les sexes à moyen et long terme, d'une phase du programme à l'autre ? a. Quelles sont les attentes en matière de durabilité des réalisations en matière de genre, d'équité et d'autonomisation après l'achèvement du programme du point de vue du siège ?

Leçons apprises et suggestions d'amélioration

17. Quelles sont, le cas échéant, les pratiques prometteuses, émergentes et bonnes qui ont été identifiées à la fois au niveau national et au niveau régional/local ? Demandez-leur quels sont les principaux enseignements tirés de la mise en œuvre de la phase 2 du programme McGovern Dole.
18. Selon vous, sur quoi devrait se concentrer l'aide future du PAM et de l'USDA en matière d'alimentation scolaire et comment cela contribuerait-il à améliorer les résultats scolaires des écoliers et à réaliser les gains associés en termes d'amélioration du développement et de la survie des enfants ? (Veuillez préciser et vous renseigner sur les éléments « quoi » et « comment » des recommandations proposées).

Guide thématique – Bureau régional et bureaux de pays du PAM

Informations générales

- Lieu de collecte
- Poste occupé
- Activités réalisées dans le cadre du programme McGovern Dole Phase 2
- Des années d'expérience
- Rôle du répondant – J'aimerais commencer par vous demander de décrire brièvement votre rôle et vos responsabilités au sein du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole Phase 2 en tant que partie prenante du PAM.

Contexte de mise en œuvre du programme

1. Comment décririez-vous le contexte dans lequel le programme d'alimentation scolaire financé par McGovern Dole est mis en œuvre ?
 - a. De quelle manière les responsables gouvernementaux et les autres parties prenantes ont-ils été impliqués dans la phase de planification des interventions ? Pourriez-vous donner des exemples de la manière dont leur contribution a influencé la conception ?
 - b. Quelles ont été les principales menaces (insécurité, économiques, politiques, y compris le contexte d'urgence, etc.) auxquelles le pays a été confronté et qui ont influencé le programme ?
 - c. Selon vous, dans quelle mesure ces menaces ont-elles influencé la conception et la mise en œuvre du projet McGovern Dole Phase 2 ? (Demandez des précisions sur chaque menace séparément).
 - d. Comment pensez-vous que le projet McGovern Dole Phase 2 a été/a pu s'adapter au contexte du pays afin d'atteindre ses objectifs ?
 - i. Quelles ont été les opportunités ? Comment ont-elles influencé la mise en œuvre des interventions du projet au cours des deux dernières années ?
 - ii. Quels sont les éléments qui n'ont pas pu être traités ? Comment le programme s'est-il adapté à ces éléments ?

Pertinence

2. Dans quelle mesure les interventions d'alimentation scolaire de la phase 2 du programme McGovern Dole sont-elles alignées sur les priorités du gouvernement et les demandes des partenaires nationaux, y compris aux niveaux régional et local ?
 - a. Comment décririez-vous la manière dont les services d'alimentation scolaire ont été gérés et mis en œuvre par le programme de phase 2 au cours des deux dernières années ?
 - b. Diriez-vous que les objectifs du programme d'alimentation scolaire (améliorer les résultats scolaires, en particulier pour les filles, réduire la faim à l'heure du déjeuner chez les enfants d'âge scolaire, accroître les capacités des petits exploitants agricoles et renforcer le cadre institutionnel du programme de cantine scolaire) ont été clairement identifiés, définis et atteints ? Comment ? Pourquoi ?
 - c. Dans quelle mesure la conception de l'intervention du SFP était-elle appropriée et alignée sur les politiques et priorités nationales du gouvernement ivoirien en matière d'éducation, de sécurité alimentaire, de nutrition et de genre ?
 - d. Comment la dimension de genre a-t-elle été prise en compte et intégrée dans la mise en œuvre des interventions ? Pouvez-vous citer des éléments ou des activités spécifiques ?
3. Quelle est votre perception de la mesure dans laquelle la conception des interventions était cohérente avec les besoins et les priorités de la population cible, y compris les groupes vulnérables (femmes, filles, garçons et hommes) ?
 - a. Y a-t-il eu une analyse de la situation ou une évaluation des besoins avant la mise en œuvre du SFP ?
 - b. Dans quelle mesure la conception de l'intervention a-t-elle été efficace pour anticiper et

- s'adapter aux nouveaux besoins ou aux circonstances changeantes au cours du programme ?
4. Quels ont été les principaux défis rencontrés lors de la mise en œuvre du SFP et comment ont-ils été relevés, en particulier pour les groupes les plus vulnérables des communautés ?
 - a. Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle pu s'adapter tout au long du programme aux nouveaux besoins ou aux circonstances changeantes ?
 - b. Quels étaient les goulots d'étranglement spécifiques dans la mise en œuvre du SFP ?
 - c. Comment ces défis ont-ils été relevés pour soutenir les groupes les plus vulnérables des communautés, en particulier les filles ?
 - d. Quels aspects auraient pu être améliorés pour mieux répondre aux besoins de ces groupes ?

L'efficacité du programme d'alimentation scolaire pour atteindre les résultats escomptés (extrants et résultats)

5. Dans quelle mesure les extrants et les résultats souhaités ont-ils été atteints pour les hommes, les femmes, les garçons et les filles depuis 2021 ? De plus, ces résultats sont-ils susceptibles d'être maintenus à l'avenir ? Quels sont les facteurs qui ont ou n'ont pas influencé ce résultat ?
6. Réfléchissez aux progrès réalisés par le projet dans la réalisation des activités et des résultats prévus. Y a-t-il des domaines ou des activités particuliers dans lesquels le projet a eu plus de succès ? Quels sont les principaux facteurs qui influencent ces résultats, positivement ou négativement ?
7. Quelles sont, selon vous, les forces et les faiblesses du programme ? Répondez à chacune d'entre elles séparément.
8. Dans quelle mesure les recommandations formulées dans l'évaluation finale de McGovern-Dole 1 ont-elles été mises en œuvre ? Quels facteurs ont favorisé ou entravé la mise en œuvre de ces recommandations ?
 - a. Pouvez-vous souligner les succès ou les défis rencontrés dans le processus de mise en œuvre, en particulier les changements d'approche par rapport au programme précédent (phase 1) ?
9. Selon vous, dans quelle mesure les activités tenant compte de la dimension de genre ont-elles permis d'atteindre les résultats escomptés ? Pourriez-vous donner des exemples d'améliorations spécifiques que ces activités ont permis d'apporter au sein du programme ?

Efficacité(les rôles et responsabilités détaillés au début de l'entretien détermineront à qui seront posées certaines questions.

10. Comment garantissez-vous que les fonds destinés à la phase 2 du programme McGovern Dole sont utilisés comme prévu ?
11. La structure de gestion du programme est-elle adéquate pour permettre l'obtention des résultats escomptés ? Veuillez expliquer. Des faiblesses ont-elles été observées et comment ont-elles influencé la mise en œuvre du programme ainsi que l'obtention des résultats escomptés ?
12. Dans quelle mesure le système de suivi et d'évaluation (S&E) du programme est-il efficace pour suivre les progrès et les résultats ?
 - a. Le cadre de suivi et d'évaluation est-il opérationnel ?
 - b. Comment exploitez-vous les résultats du système de suivi ? Comment les analysez-vous ? Les utilisez-vous pour des mécanismes de reddition de comptes ? Les traduisez-vous en actions ? Les risques sont-ils surveillés et le suivi adapté ?
13. Dans quelle mesure les interventions sont-elles réalisées en temps opportun ?
14. L'intervention a-t-elle été mise en œuvre de la manière la plus efficace par rapport aux alternatives ?
15. Quels facteurs externes et internes influencent l'utilisation appropriée des ressources ?

Effets/Impact

16. Quel est votre avis sur les résultats et les effets du programme sur les bénéficiaires ciblés (filles, garçons, hommes et femmes, ménages, communautés et institutions) ? Posez des questions distinctes sur : (a)

l'amélioration des indicateurs éducatifs ; (b) l'amélioration des compétences en lecture des élèves ; (c) le renforcement des capacités des groupes ; d) le renforcement des capacités institutionnelles.

a. Quelles sont les raisons des effets observés ?

17. L'intervention a-t-elle généré des effets imprévus (positifs ou négatifs) aux niveaux communautaire, local, régional et national ? Veuillez demander des exemples. (Sondez également les cas où les activités du SFP ont pu soutenir l'égalité des sexes et ceux où les activités ont pu ignorer certains problèmes clés liés au genre qui ont entravé l'impact positif ou même normalisé/renforcé l'inégalité des sexes). Quels sont les principaux facteurs positifs ?
18. Quels facteurs contextuels externes (niveaux national, régional, local, communautaire) et internes (PAM) ont eu une influence sur les interventions de la phase 2 du MGD (positives et négatives) ?
19. Quels ont été les effets/impacts sexistes, notamment en ce qui concerne l'éducation des filles ?
20. Quels ont été les facteurs de changement (institutions, personnes, événements) qui ont entraîné des changements et des résultats ?

Durabilité

21. Selon vous, quels sont les éléments qui peuvent faire en sorte que ces réalisations continuent de fonctionner même en l'absence d'aide extérieure ? (Sondage sur les éléments intrinsèques et extrinsèques – exemples de changement d'état d'esprit ; utilisation de ressources/capacités et/ou réseaux locaux qui sont (ou peuvent être) appliqués efficacement pour soutenir les réalisations de la réponse. Demander des exemples de la manière dont les gouvernements nationaux, régionaux, locaux et les communautés ont démontré leur appropriation et leur capacité à s'auto-soutenir dans le cadre de l'intervention).
22. Quels sont, selon vous, les facteurs clés qui influent sur la durabilité du programme (AF21) ? Ces facteurs ont-ils évolué depuis le début du programme (AF21 et AF15) ?
23. Comment percevez-vous la phase de transition consistant à transférer davantage de responsabilités au gouvernement en matière de programmes ? Prévoyez-vous des difficultés pour ce processus ? Demandez-vous quel est l'engagement financier du gouvernement envers le SFP national et comment cela affecte son engagement envers la phase 2 du projet MGD. Quelles activités et quels processus pensez-vous pouvoir être durables au-delà du projet, et lesquels sont menacés ?
24. Que pensez-vous de la capacité du gouvernement et des organisations locales à maintenir les activités et les résultats du projet après le financement ?
25. Dans quelle mesure les groupes de femmes agricultrices contribuent-ils à l'approvisionnement des cantines ?
 - a. Leur contribution se poursuivra-t-elle après la fin du programme McGovern-Dole ?
 - b. Dans quelle mesure ce modèle (basé sur le soutien aux petits exploitants agricoles) est-il durable ? À quels défis sont-ils confrontés ?
 - c. Quel serait le compromis pour les contributions volontaires ?
26. Dans quelle mesure les comités de suivi des cantines scolaires ont-ils contribué à soutenir les cantines et les agricultrices, et pourraient-ils renforcer, améliorer et pérenniser leur soutien à long terme ?
27. L'intervention a-t-elle influencé les relations de genre entre hommes et femmes à moyen et long terme ? De quelle manière ? Veuillez demander des exemples.

Leçons apprises et suggestions d'amélioration

28. Quelles sont, le cas échéant, les pratiques prometteuses, émergentes et bonnes qui ont été identifiées à la fois au niveau national et au niveau régional/local ? Demandez-leur quels sont les principaux enseignements tirés de la mise en œuvre de la phase 2 du programme McGovern Dole.
29. Selon vous, sur quoi devrait se concentrer l'aide future du PAM et de l'USDA en matière d'alimentation scolaire et comment cela contribuerait-il à améliorer les résultats scolaires des écoliers et à réaliser les gains associés en termes d'amélioration du développement et de la survie des enfants ? (Veuillez préciser et vous renseigner sur les éléments « quoi » et « comment » des recommandations proposées).

Guide thématique – Partenaires de mise en œuvre (ANADER, AVSI, etc.)

Veillez rechercher des organisations spécifiques selon le cas et notez qu'il existe des questions spécifiques qui ne s'appliquent qu'à un seul niveau.

Informations générales

- Lieu de collecte
- Poste occupé
- Activités réalisées dans le cadre du programme McGovern Dole Phase 2
- Des années d'expérience
- Rôle du répondant - J'aimerais commencer par vous demander de décrire brièvement votre rôle et vos responsabilités au sein du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole Phase 2 en tant que partenaire de mise en œuvre.

Contexte de la mise en œuvre du programme

1. Votre organisation soutient-elle la phase 2 du programme McGovern Dole ? De quelles manières votre organisation apporte-t-elle son soutien ?
2. Comment décririez-vous le contexte dans lequel l'intervention McGovern Dole Phase 2 est mise en œuvre ?
 - a. Quelles sont, selon vous, les principales menaces (insécurité, économiques, politiques, y compris le contexte d'urgence, etc.) auxquelles le pays a été confronté et qui ont influencé le programme ?
 - b. Selon vous, dans quelle mesure ces menaces ont-elles influencé la conception et la mise en œuvre du projet McGovern Dole Phase 2 ? (Demandez des précisions sur chaque menace séparément).
 - c. Comment pensez-vous que le projet McGovern Dole Phase 2 a été/a pu s'adapter au contexte du pays afin d'atteindre ses objectifs ?
 - i. Quelles ont été les opportunités ? Comment ont-elles influencé la mise en œuvre des interventions du projet au cours des deux dernières années ?
 - ii. Quels sont les éléments qui n'ont pas pu être traités ? Comment le programme s'est-il adapté à ces éléments ?

Pertinence

3. Quelles sont les interventions spécifiques mises en œuvre ou soutenues par votre organisation dans le cadre du projet McGovern Dole Phase 2 ? Quelles stratégies avez-vous utilisées concernant les interventions concernées ?
4. Diriez-vous que le PAM a eu une influence sur l'élaboration des politiques relatives à l'alimentation scolaire à tous les niveaux du pays ? Que pensez-vous des stratégies utilisées par le PAM pour soutenir le programme McGovern Dole ?
5. Outre le PAM, quels autres partenaires ou institutions connaissez-vous qui sont impliqués dans le projet McGovern Dole Phase 2 et (interrogez les organisations gouvernementales, non gouvernementales, le secteur privé – organisations à but lucratif, dirigeants/groupes communautaires, inclusion des femmes, etc.), que font-ils ?
6. Quels mécanismes de coordination multipartite sont en place dans le cadre du projet McGovern Dole Phase 2 ? Dans quelle mesure sont-ils fonctionnels ? Pourriez-vous s'il vous plaît décrire et donner quelques exemples ?
 - a. Comment évaluez-vous l'adéquation entre le soutien apporté par votre organisation et celui des autres partenaires impliqués dans le programme McGovern Dole Phase 2, y compris le gouvernement ? Si c'est complémentaire, pourriez-vous donner des exemples de comment et dans quelle mesure ? Si ce n'est pas complémentaire, pourquoi ?
 - b. À votre avis, dans l'ensemble, comment le soutien du PAM au programme McGovern Dole Phase 2 s'alignait-il sur les priorités du gouvernement et des autres partenaires ?
 - i. Y a-t-il eu des discordances entre l'aide fournie par le PAM et celle fournie par 1) votre organisation, 2) d'autres partenaires et 3) le gouvernement ? Si oui, quelles étaient ces discordances ? Comment parvenir à une harmonisation ?

- ii. Dans quelle mesure la conception de l'intervention de la phase 2 de McGovern Dole était-elle appropriée et alignée sur les politiques et priorités nationales du gouvernement ivoirien en matière d'éducation, de sécurité alimentaire, de nutrition et de genre ?
- iii. Dans quelle mesure le programme de soutien aux programmes mis en œuvre a-t-il été intégré ou incorporé dans les systèmes nationaux et infranationaux de prestation de services et de programmes ? Veuillez motiver votre réponse.

L'efficacité du programme d'alimentation scolaire pour atteindre les résultats escomptés (extrants et résultats)

- 7. Dans quelle mesure les extrants et les résultats souhaités ont-ils été atteints pour les hommes, les femmes, les garçons et les filles depuis 2021 (sont-ils susceptibles de l'être) ? Quels sont les facteurs qui ont ou n'ont pas influencé ce résultat ?
- 8. Réfléchissez aux progrès réalisés par le projet dans la réalisation des activités et des résultats prévus. Y a-t-il des domaines ou des activités particuliers dans lesquels le projet a eu plus de succès ? Quels sont les principaux facteurs influençant ces résultats ?
- 9. Quelles considérez-vous comme les forces et les faiblesses du programme ?
- 10. Dans quelle mesure les recommandations formulées dans l'évaluation finale de McGovern-Dole 1 ont-elles été mises en œuvre ? Quels facteurs ont favorisé ou entravé la mise en œuvre de ces recommandations ?
 - a. Pouvez-vous souligner les succès ou les défis rencontrés dans le processus de mise en œuvre, en particulier les changements d'approche par rapport au programme précédent (McGovern Dole 1) ?
- 11. Selon vous, dans quelle mesure les activités tenant compte de la dimension de genre ont-elles permis d'atteindre les résultats escomptés ? Pourriez-vous donner des exemples d'améliorations spécifiques que ces activités ont permis d'apporter au sein du programme ?

Efficacité(les rôles et responsabilités détaillés au début de l'entretien détermineront à qui (aux) intervenant(s) poser certaines questions

- 12. Comment vous assurez-vous que les fonds alloués à votre organisation pour le projet McGovern Dole sont utilisés comme prévu ? Quels facteurs externes et internes influencent l'utilisation appropriée des ressources ?
- 13. La structure de gestion du programme est-elle adéquate pour permettre l'obtention des résultats escomptés ? Veuillez expliquer. Des faiblesses ont-elles été observées et comment ont-elles influencé la mise en œuvre du programme ainsi que l'obtention des résultats escomptés ?
- 14. Dans quelle mesure les interventions sont-elles réalisées en temps opportun ?

Effets/Impact

- 15. Quel est votre avis sur les résultats et les effets du programme sur les bénéficiaires ciblés (filles, garçons, hommes et femmes, ménages, communautés et institutions) ? Posez des questions distinctes sur : (a) l'amélioration des indicateurs éducatifs ; (b) l'amélioration des compétences en lecture des élèves ; (c) le renforcement des capacités des groupes ; d) le renforcement des capacités institutionnelles.
 - b. Quelles sont les raisons des effets observés ?
- 16. L'intervention a-t-elle généré des effets imprévus (positifs ou négatifs) aux niveaux communautaire, local, régional et national ? Veuillez demander des exemples. (Sondez également les cas où les activités du SFP ont pu soutenir l'égalité des sexes et ceux où les activités ont pu ignorer certains problèmes clés liés au genre qui ont entravé l'impact positif ou même normalisé/renforcé l'inégalité des sexes). Quels sont les principaux facteurs d'impact positif ?
- 17. Quels facteurs contextuels externes (niveaux national, régional, local, communautaire) et internes (PAM) ont eu une influence sur les interventions de la phase 2 du MGD (positives et négatives) ?
- 18. Quels ont été les effets/impacts sexistes, notamment en ce qui concerne l'éducation des filles ?

19. Quels ont été les facteurs de changement (institutions, personnes, événements) qui ont entraîné des changements et des résultats ?

Durabilité

20. Selon vous, quels sont les éléments qui peuvent faire en sorte que ces réalisations continuent de fonctionner même en l'absence d'aide extérieure ? (Sondage sur les éléments intrinsèques et extrinsèques – exemples de changement d'état d'esprit ; utilisation de ressources/capacités et/ou réseaux locaux qui sont (ou peuvent être) appliqués efficacement pour soutenir les réalisations de la réponse. Demander des exemples de la manière dont les gouvernements nationaux, régionaux, locaux et les communautés ont démontré leur appropriation et leur capacité à s'auto-soutenir dans le cadre de l'intervention).
21. Quels sont, selon vous, les facteurs clés qui influent sur la durabilité du programme (AF21) ? Ces facteurs ont-ils évolué depuis le début du programme (AF21 et AF15) ?
22. Alors que le programme McGovern-Dole confère de plus en plus de responsabilités au gouvernement, comment voyez-vous le succès de cette transition ? Quels aspects du programme pensez-vous pouvoir être maintenus au-delà du financement par subvention, et quels sont les principaux défis ?
23. Quel rôle votre agence ou votre ministère joue-t-il pour garantir que les bénéfices du projet puissent survivre au financement externe ?
24. Que pensez-vous de la capacité du gouvernement et des organisations locales à maintenir les activités et les résultats du projet après le financement ?

Q25-27 - Principalement pour ANADER

25. Selon vous, quelle est l'importance de la contribution des groupements d'agricultrices à la pérennité des cantines scolaires et à quels défis sont-elles confrontées ?
26. Dans quelle mesure les groupes de femmes agricultrices contribuent-ils à l'approvisionnement des cantines ?
- a. Leur contribution se poursuivra-t-elle après la fin du programme McGovern-Dole ?
 - b. Dans quelle mesure ce modèle (basé sur le soutien aux petits exploitants agricoles) est-il durable ?
 - c. Quel serait le compromis pour les contributions volontaires ?
27. L'intervention a-t-elle modifié les relations de genre entre hommes et femmes à moyen et long terme ?

Leçons apprises et suggestions d'amélioration

28. Quelles sont, le cas échéant, les pratiques prometteuses, émergentes et bonnes qui ont été identifiées à la fois au niveau national et au niveau régional/local ? Demandez-leur quels sont les principaux enseignements tirés de la mise en œuvre de la phase 2 du programme McGovern Dole.
29. Sur la base de votre expérience, quelles recommandations feriez-vous pour améliorer l'efficacité et la durabilité du programme ?

Annexe VI-3 : Formulaire de consentement éclairé – discussions de groupe

Formulaire de consentement éclairé – Parents/tuteurs d'écoliers et d'écolières

Oversee Advising Group mène l'évaluation à mi-parcours de la phase 2 du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole en Côte d'Ivoire de 2021 à 2026.

Ce formulaire de consentement explique l'évaluation et le rôle des participants à l'étude. Veuillez prendre en compte ces informations et prendre tout le temps dont vous avez besoin. Si vous avez des questions ultérieurement, vous pouvez les poser à n'importe quel membre de l'équipe nationale d'évaluation.

L'évaluation vise à évaluer dans quelle mesure le projet d'alimentation scolaire McGovern Dole, phase 2, a atteint ses objectifs de contribuer à soulager la faim à court terme et à améliorer l'accès à l'éducation et la rétention des enfants dans les écoles à mi-parcours, afin d'informer sur les apprentissages et les ajustements nécessaires pendant le reste de la vie du programme.

Il s'agira d'interviewer vous et/ou votre fille ou votre fils adolescent afin de découvrir le type d'accès que vous et/ou elle/il avez aux services d'alimentation scolaire et d'en savoir plus sur votre et/ou son point de vue sur la qualité de ces services. L'entretien aura lieu à et prendra environ 60 à 90 minutes de votre temps ou du temps de votre fils/fille. Votre participation et/ou sa participation à cette recherche sera traitée de manière confidentielle et toutes les informations seront conservées de manière anonyme, ce qui signifie que personne ne pourra deviner ce que vous et/ou votre fils/fille avez dit et utilisé uniquement à des fins de recherche.

Participation volontaire

Nous vous invitons à participer à cette étude parce que vous êtes parent/tuteur d'une fille ou d'un garçon scolarisé.

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. C'est à vous de décider si vous souhaitez participer ou non. Vous pouvez changer d'avis et arrêter de participer à tout moment.

Procédures

Nous aimerions vous poser, à vous et/ou à votre fils/fille, quelques questions concernant le programme d'alimentation scolaire. Nous vous poserons des questions sur vos perceptions des différentes activités du programme d'alimentation scolaire ; les changements dus aux activités d'alimentation scolaire ; vos opinions sur l'environnement d'apprentissage ; les domaines à améliorer, ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné en termes d'accès et de qualité des services d'alimentation scolaire et comment ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ? Et des suggestions d'amélioration.

Pour m'assurer de ne pas oublier ou modifier ce que vous me dites, je vous demande la permission d'écrire et d'enregistrer la conversation. Tout ce qui sera écrit et enregistré sera confidentiel. Veuillez noter que vous pouvez refuser de donner votre autorisation à cet effet.

Durée

La discussion de groupe durera environ 60 à 90 minutes.

Avantages

Vous ne retirez aucun avantage direct à participer à cette évaluation.

Risques, désagréments et droits de rétractation

Il n'y a aucun risque physique, psychologique, social, économique, juridique et émotionnel évident à participer à cette étude. La participation à cette étude est volontaire. Au cours de l'entretien, vous et/ou votre fille êtes autorisés à refuser de répondre à toute question et vous êtes autorisés à interrompre l'entretien à tout moment. Il n'y a aucune conséquence si vous ou elle décidez de ne pas poursuivre l'entretien.

Confidentialité et vie privée

Les informations que vous nous fournissez sont entièrement confidentielles. Nous n'associerons pas votre nom à ce que vous dites. Nous n'utiliserons pas d'identifiants personnels pour les informations obtenues.

La confidentialité sera assurée lors de cet entretien en le faisant ici.

Consentement et contact

Avez-vous des questions à poser ?

Acceptez-vous de répondre aux questions maintenant ?

Si vous avez d'autres questions concernant cette étude ultérieurement, vous pouvez contacter le superviseur de terrain au (numéro de téléphone portable) :

Si vous acceptez que vous et/ou votre fille participiez après avoir reçu les informations ci-dessus, veuillez signer ci-dessous.

☐ Vérifier le consentement verbal

Lu par le répondant [] Interviewer []

D'accord [] Refusé []

Intimé : _____

Intervieweur : _____ Date : __/__/__

En cas de refus, l'intervieweur doit en informer le chef d'équipe pour obtenir la documentation appropriée.

Formulaire de consentement et d'autorisation des parents/tuteurs pour l'entretien avec un jeune/enfant

À remplir par le parent/tuteur

Introduction

L'évaluation de l'alimentation scolaire est commandée par le bureau de pays du Programme alimentaire mondial (PAM) en Côte d'Ivoire et est menée par Overseer Advising Group (OAG).

Quel est le but de l'évaluation ?

L'évaluation examinera dans quelle mesure le programme d'alimentation scolaire mis en œuvre par le PAM a contribué à l'accès à l'éducation et à la rétention des enfants des familles ivoiriennes dans les écoles. Les enseignements que nous tirerons de cette expérience permettront d'améliorer les programmes futurs.

Pourquoi mon enfant a-t-il été sélectionné pour cette étude ?

Votre enfant a été sélectionné pour participer à cette évaluation pour trois raisons. Tout d'abord, l'école qu'il fréquente a été choisie par hasard pour représenter de nombreuses autres écoles du pays. Ensuite, votre enfant fait partie des élèves de cette école sélectionnés pour participer à cette étude. Troisièmement, votre enfant a été sélectionné par hasard pour représenter ses camarades de classe.

Quelles informations mon enfant sera-t-il invité à fournir ?

Les questions que nous poserons à votre enfant incluent :

- perceptions des différentes activités du programme d'alimentation scolaire
- perceptions des changements dus aux activités d'alimentation scolaire
- points de vue sur l'environnement d'apprentissage
- domaines à améliorer

Il vous faudra environ xx minutes pour répondre aux questions. Votre participation est entièrement volontaire.

Si vous ne souhaitez pas participer, vous ne perdrez aucun avantage.

Nous vous demandons votre permission pour que votre enfant participe à l'enquête scolaire qui fait partie de l'évaluation de l'alimentation scolaire.

J'autorise l'équipe de recherche du bureau de pays du Programme alimentaire mondial des Nations Unies (« PAM ») en Côte d'Ivoire à :

1. Interviewer mon enfant et/ou me poser des questions relatives à mon enfant et obtenir des informations auprès des autorités scolaires concernant mon enfant aux fins de cette étude.
2. Enregistrer les histoires, les détails et les images de mon/mes enfant(s) en mots, en images, en film ou en son, ou sous toute autre forme de média (collectivement, les « Histoires collectées ») ; et
3. Utiliser et publier les histoires collectées de quelque manière que ce soit (directement ou par l'intermédiaire des partenaires du PAM) qui pourrait être nécessaire à des fins liées au travail du PAM, y compris le partage des connaissances, la sensibilisation et la collecte de fonds pour les programmes du PAM et sa mission de lutte contre la faim dans le monde.

J'ai pris connaissance des informations concernant cette étude et j'ai eu la possibilité d'en discuter et de poser des questions. Je comprends que mon enfant doit également accepter de participer

Je comprends qu'aucun paiement, aucune aide financière ni aucun autre soutien monétaire ne sera fourni par le PAM pour l'interview, l'enregistrement, l'utilisation ou la publication des informations et des histoires collectées.

Je reconnais que le PAM ne sera pas responsable de toute responsabilité ou conséquence résultant de l'enregistrement, de l'utilisation ou de la publication des récits recueillis.

Personne(s) en vedette (merci d'écrire en lettres majuscules)

Nom complet (adulte) : _____ Âge : _____

Nom complet (enfant de moins de 18 ans) : _____ Âge : _____

SIGNATURE

Signature : Nom : _____ Date : _____

Je suis le parent/tuteur légal de l'enfant(s) susmentionné(s) et je consens par la présente en leur nom.

Coordonnées (téléphone/adresse physique) : _____

Je suis ouvert à être recontacté à l'avenir pour donner suite à mes histoires/celles de mes enfants.

Le chercheur engagé par le PAM doit remplir et signer :

Je, _____ (nom complet), confirme avoir pleinement discuté du contenu de ce formulaire avec la personne mentionnée ci-dessus, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un traducteur.

Signature: _____

Date: _____

Formulaire de consentement éclairé – écoliers filles et garçons

Oversee Advising Group mène l'évaluation à mi-parcours de la phase 2 du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole en Côte d'Ivoire de 2021 à 2026.

Ce formulaire de consentement explique l'évaluation et le rôle des participants à l'étude. Veuillez prendre en compte ces informations et prendre tout le temps dont vous avez besoin. Si vous avez des questions ultérieurement, vous pouvez les poser à n'importe quel membre de l'équipe nationale d'évaluation.

L'évaluation vise à évaluer dans quelle mesure le projet d'alimentation scolaire McGovern Dole, phase 2, a atteint ses objectifs de contribuer à soulager la faim à court terme et à améliorer l'accès à l'éducation et la rétention des enfants dans les écoles à mi-parcours, afin d'informer sur les apprentissages et les ajustements nécessaires pendant le reste de la vie du programme.

Il s'agira de discussions de groupe avec vous et vos pairs afin de découvrir le type d'accès que vous avez tous aux services d'alimentation scolaire et d'en savoir plus sur vos opinions quant à la qualité de ces services. La discussion de groupe aura lieu à et prendra environ 60 à 90 minutes de votre temps. Votre participation à cette recherche sera traitée de manière confidentielle et toutes les informations seront conservées de manière anonyme, ce qui signifie que personne ne pourra deviner ce que vous avez dit et qu'elles seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

Participation volontaire

Nous vous invitons à participer à cette étude parce que vous êtes une écolière ou un écolier

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. C'est à vous de décider si vous souhaitez participer ou non. Vous pouvez changer d'avis et arrêter de participer à tout moment.

Procédures

Nous aimerions vous poser quelques questions concernant le programme d'alimentation scolaire. Nous vous poserons des questions sur les activités d'alimentation scolaire dans votre école, vos opinions sur l'environnement d'apprentissage et le changement de comportement en matière de nutrition et de santé ; ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné en termes d'accès et de qualité des services d'alimentation scolaire et comment ? Vos perceptions de ce qui a rendu les changements possibles et comment ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ? Et des suggestions d'amélioration.

Pour m'assurer de ne pas oublier ou modifier ce que vous me dites, je vous demande la permission d'écrire et d'enregistrer la conversation. Tout ce qui sera enregistré et écrit sera confidentiel. Veuillez noter que vous pouvez refuser de donner votre autorisation à cela.

Durée

La discussion de groupe durera environ 60 à 90 minutes.

Avantages

Vous ne retirez aucun avantage direct à participer à cette évaluation.

Risques, désagréments et droits de rétractation

Il n'y a aucun risque physique, psychologique, social, économique, juridique et émotionnel évident à participer à cette étude. La participation à cette étude est volontaire. Au cours de l'entretien, vous et/ou votre fille êtes autorisés à refuser de répondre à toute question et vous êtes autorisés à interrompre l'entretien à tout moment. Il n'y a aucune conséquence si vous ou elle décidez de ne pas poursuivre l'entretien.

Confidentialité et vie privée

Les informations que vous nous fournissez sont entièrement confidentielles. Nous n'associerons pas votre nom à ce que vous dites. Nous n'utiliserons pas d'identifiants personnels pour les informations obtenues.

La confidentialité sera assurée lors de cet entretien en le faisant ici.

Consentement et contact

Avez-vous des questions à poser ?

Acceptez-vous de répondre aux questions maintenant ?

Si vous avez d'autres questions concernant cette étude ultérieurement, vous pouvez contacter le superviseur de terrain au numéro de portable suivant :

Si vous acceptez de participer après avoir reçu les informations ci-dessus, veuillez signer ci-dessous.

☐ Vérifier le consentement verbal

Lu par le répondant [] Interviewer []

D'accord [] Refusé []

Intimé : _____

Intervieweur : _____ Date : __/__/__

En cas de refus, l'intervieweur doit en informer le chef d'équipe pour obtenir la documentation appropriée.

Formulaire de consentement éclairé – Groupes de discussion (général)

Oversee Advising Group mène l'évaluation à mi-parcours de la phase 2 du programme d'alimentation scolaire McGovern Dole en Côte d'Ivoire de 2021 à 2026.

Ce formulaire de consentement explique l'évaluation et le rôle des participants à l'étude. Veuillez prendre en compte ces informations et prendre tout le temps dont vous avez besoin. Si vous avez des questions ultérieurement, vous pouvez les poser à n'importe quel membre de l'équipe nationale d'évaluation.

L'évaluation vise à évaluer dans quelle mesure le projet d'alimentation scolaire McGovern Dole, phase 2, a atteint ses objectifs de contribuer à soulager la faim à court terme et à améliorer l'accès à l'éducation et la rétention des enfants dans les écoles à mi-parcours, afin d'informer sur les apprentissages et les ajustements nécessaires pendant le reste de la vie du programme.

Il s'agira de discuter afin de déterminer le type d'accès que vous et vos enfants de la communauté avez aux services de restauration scolaire et d'en savoir plus sur votre point de vue sur la qualité de ces services disponibles pour vous et vos enfants. Nous menons cet exercice de groupe de réflexion visant à discuter et à échanger des opinions sur les activités de restauration scolaire de McGovern Dole.

Participation volontaire

Nous vous invitons à participer à cette étude car vous êtes un membre de la communauté. Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. C'est votre choix de participer ou non. Vous pouvez changer d'avis et arrêter de participer à tout moment. N'hésitez pas à partager vos opinions sur les différents sujets proposés et soyez assuré que ces informations seront utilisées en toute confidentialité.

Procédures

Nous aimerions vous poser quelques questions concernant le programme d'alimentation scolaire McGovern Dole, en particulier celles qui ont eu lieu au cours des deux dernières années. Nous vous poserons des questions sur les activités d'engagement communautaire, la prise de décision des ménages et le changement de comportement en matière d'alimentation scolaire, de nutrition et de santé, sur ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné en termes d'engagement communautaire, d'accès et de qualité des services d'alimentation scolaire et comment. Quelles sont vos perceptions de ce qui a rendu les changements possibles et comment ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ? Et des suggestions d'amélioration.

Pour m'assurer de ne pas oublier ou modifier ce que vous me dites, je vous demande la permission d'écrire et d'enregistrer les discussions. Tout ce qui sera écrit et enregistré sera confidentiel. Veuillez noter que vous pouvez refuser de donner votre autorisation à cela.

Durée

Les discussions dureront environ 60 à 90 minutes.

Avantages

Vous ne retirez aucun avantage direct à participer à cette évaluation.

Risques, désagréments et droits de rétractation

Il n'y a aucun risque physique, psychologique, social, économique, juridique et émotionnel évident à participer à cette étude. La participation à cette étude est volontaire. Au cours de l'entretien, vous êtes autorisé à refuser de répondre à toute question et vous êtes autorisé à interrompre l'entretien à tout moment. Vous n'aurez aucune conséquence si vous décidez de ne pas poursuivre l'entretien.

Confidentialité et vie privée

Les informations que vous nous fournissez sont entièrement confidentielles. Nous n'associerons pas votre nom à ce que vous dites. Nous n'utiliserons pas d'identifiants personnels pour les informations obtenues.

La confidentialité sera assurée lors de cet entretien en le faisant ici.

Consentement et contact

Avez-vous des questions à poser ?

Acceptez-vous de répondre aux questions maintenant ?

Si vous avez d'autres questions concernant cette étude ultérieurement, vous pouvez contacter le superviseur de terrain au numéro de portable :.....

Si vous acceptez de participer après avoir reçu les informations ci-dessus, veuillez signer ci-dessous.

☐ Vérifier le consentement verbal

Lu par le répondant [] Interviewer []

D'accord [] Refusé []

Intimé : _____

Intervieweur : _____ Date : __/__/__

En cas de refus, l'intervieweur doit informer le chef d'équipe pour obtenir la documentation appropriée..

Annexe VI-4 : Guides thématiques pour les groupes de discussion

Remarque sur les groupes de discussion : Dans la mesure du possible, organisez les discussions de groupe avec des hommes/garçons et des femmes/filles dans des groupes séparés. Essayez d'avoir environ 8 à 10 personnes par groupe de discussion.

Ces listes de questions sont des lignes directrices. Vous êtes libre de poser des questions complémentaires si d'autres problèmes pertinents se posent. Soyez flexible, mais gardez le temps à l'esprit.

Pour toutes les questions (le cas échéant), renseignez-vous sur la situation au cours des deux dernières années de mise en œuvre – les changements survenus depuis 2021 et les raisons de ces changements.

Les discussions de groupe devraient durer environ une heure à une heure et demie. Il s'agit d'un temps limité pour les activités participatives. Cependant, prévoyez suffisamment de temps pour les évaluations des tendances. Demandez aux participants de réfléchir à la situation en 2021 et à la situation actuelle (2024). Choisissez des sujets pour l'évaluation des tendances qui correspondent aux objectifs du programme. Donnez-leur 3 à 5 minutes pour en discuter entre eux. Demandez-leur ensuite de décrire la situation avant et maintenant. S'il y a des changements, examinez comment ces changements se sont produits. Qu'est-ce qui a provoqué ces changements. S'il vous reste du temps, demandez-leur de décrire les autres changements qu'ils attendent et pourquoi.

Préparation du FGD :

1. Critères de sélection des participants aux groupes de discussion
2. Sélection des participants aux discussions de groupe
3. Choix du lieu pour le groupe de discussion (doit permettre l'intimité et la création d'une atmosphère propice à la discussion ; de la nourriture et des boissons peuvent être servies).
4. Une fois l'emplacement choisi, invitez les participants (par l'intermédiaire des mobilisateurs communautaires) qui expliqueront le but du travail à tous les participants potentiels qu'ils ont identifiés ; ils souligneront que la participation est volontaire et que toutes les discussions tenues seront
5. Créez une liste de contrôle pour un groupe de discussion :

Assurez-vous d'avoir :

- J'ai pris des dispositions pour des rafraîchissements
- Ayez tout votre équipement, et ils sont fonctionnels : Enregistreurs audio ; Cahier et stylos ; Cartes de visite et feutres
- Ayez tout le matériel de votre groupe de discussion :
 - 1 grande enveloppe
 - 2 exemplaires de ce guide de groupe de discussion
 - Formulaire de consentement éclairé (suffisants pour un maximum de 10 participants)
- 6. À l'arrivée des participants, accueillez-les et obtenez leur consentement éclairé. Ce consentement peut être verbal et doit être précédé d'une introduction générale sur l'objectif de la discussion. L'animateur est chargé de s'assurer que chaque participant :
 - Sait que la participation est volontaire
 - Ils savent qu'ils peuvent partir à tout moment sans aucune répercussion négative
 - Sachez que toutes les discussions seront menées en toute confidentialité
 - Sachez qu'un pseudo leur sera attribué lors des discussions
 - Sachez que les discussions de groupe seront enregistrées

Les participants doivent également être informés qu'ils ne doivent pas discuter des informations partagées par d'autres participants au cours du groupe de discussion une fois qu'ils ont quitté le site.

Informations générales

N'oubliez pas de recueillir les caractéristiques générales de chaque répondant :

- Lieu de collecte
- Sexe des répondants
- Âges des répondants
- Professions
- Tout rôle dans les activités d'engagement communautaire du BRP

Date		Commune/Village	
Comté		Rural/Urbain	
État			
Nom du modérateur du groupe de discussion :			
Nom de l'animateur du groupe de discussion :			
Preneur de notes :			
Autres détails :			

Introduire Dites-vous bien que vous ne faites pas partie du programme MGD Phase 2 et que les informations obtenues seront traitées de manière confidentielle. Encouragez les gens à être ouverts et francs, car cela leur permettra de tirer des leçons de leurs expériences. Mentionnez également que les personnes ne sont pas obligées de participer et peuvent se retirer à tout moment, conformément à l'éthique de la recherche. Demandez la permission de commencer le groupe de discussion.

Arrière-plan

Demandez à toutes les personnes participant au groupe de discussion depuis quand elles ont été impliquées/en contact avec le programme MGD Phase 2 (cela vous fournira, en tant qu'intervieweur, des informations sur la durée que vous pouvez couvrir avec les différentes personnes impliquées dans le groupe de discussion)

Sous-domaine:Contexte (pertinence)

1. Connaissez-vous le programme de cantines scolaires McGovern-Dole ? Si oui, pouvez-vous le décrire brièvement ?
2. Comment avez-vous entendu parler du programme d'alimentation scolaire ?
3. Pourriez-vous nous parler de vos enfants qui fréquentent actuellement l'école, notamment de leur âge et de leur sexe, et si des enfants plus âgés y ont déjà été scolarisés ? Quels aspects de l'expérience scolaire apprécient-ils ou n'aiment-ils pas ?
4. Que pensez-vous des campagnes d'engagement communautaire et de sensibilisation (y compris des éléments axés sur les hommes, les femmes, les adolescents et les jeunes) ? Dans quelle mesure pensez-vous qu'elles ont été utiles pour soutenir l'alimentation scolaire des enfants et améliorer la nutrition des enfants ? Veuillez donner des exemples
5. Dans votre foyer, qui prend les décisions pour ou contre l'éducation des garçons et des filles ? (Demandez des précisions sur la dynamique générale du foyer dans la communauté)
6. Qu'est-ce qui influence les décisions des ménages d'envoyer leurs enfants à l'école (interrogez séparément les filles et les garçons)
 - o Quel est, selon vous, le meilleur âge pour que les enfants commencent l'école ? (interrogez séparément les filles et les garçons et découvrez les raisons)
 - o À quel moment considérez-vous qu'il est préférable pour les enfants de quitter l'école, par exemple pour commencer à travailler ? Veuillez motiver votre réponse.
7. Comment l'alimentation scolaire a-t-elle influencé vos décisions concernant la scolarisation de vos enfants ou de vos pupilles ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
8. Quel type de formation ou de soutien avez-vous reçu, en tant que parents, grâce au programme ? Comment cela a-t-il eu un impact sur votre capacité à soutenir l'éducation et la nutrition de vos enfants ?
9. Quels sont vos besoins et vos attentes vis-à-vis du programme d'alimentation scolaire ?
10. Selon vous, le programme d'alimentation scolaire a-t-il répondu à tous les besoins et à toutes les attentes ? Quelles sont les lacunes ? Que peut faire différemment le programme pour améliorer les choses ?

Sous-domaine : Éducation (Efficacité)

11. Selon vous, dans quelle mesure l'environnement scolaire est-il adapté à l'apprentissage de vos enfants ? Pouvez-vous justifier vos réponses ?
12. Pensez-vous qu'il est facile pour vos enfants de rester à l'école ? D'apprendre à l'école ? Quelles sont les difficultés ?
13. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la qualité de l'enseignement que votre enfant reçoit à l'école ? Comment évaluez-vous la qualité de l'enseignement ? Pouvez-vous donner des raisons et des exemples ?
14. Qu'est-ce qui décourage les gens de scolariser leurs enfants ? Qu'en est-il des filles ? Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles ? Quels sont les problèmes ? Comment peut-on y remédier ?
15. Selon vous, le programme de repas scolaires a-t-il influencé la décision des familles de votre communauté d'envoyer leurs enfants à l'école ? Qu'en est-il des filles ? Des garçons ? Veuillez expliquer.
16. Quelle est, selon vous, la valeur du programme de repas scolaires ? Quel est, selon vous, son bénéfice pour les enfants ?

Sous-domaine : Prestation de services (Efficacité)

17. À quelle vitesse estimez-vous que les avantages du programme d'alimentation scolaire sont fournis à vos enfants une fois que l'année scolaire commence ?
 - a. Y a-t-il eu des retards dans la réception de ces prestations ? Si oui, à quelle

fréquence ces retards se produisent-ils ?

18. Selon vous, dans quelle mesure l'école gère-t-elle les ressources fournies pour le programme d'alimentation ?
 - a. Existe-t-il des cas où les ressources semblent insuffisantes ou excessives ?
19. La rapidité et la fiabilité du programme d'alimentation scolaire ont-elles influencé votre décision d'envoyer régulièrement vos enfants à l'école ?
20. Dans quelle mesure l'école communique-t-elle aux parents tout changement ou problème concernant le programme d'alimentation ?
21. Vous sentez-vous informé sur la manière dont le programme d'alimentation est géré et exécuté ?

Sous-domaine : Capacité des communautés gouvernementales et scolaires (Durabilité)

2. Comment décririez-vous la PTA dans l'école de vos enfants ?
 - a. Quelles sont leurs activités ? (Demandez des précisions sur le programme d'alimentation scolaire)
 - b. À quel point pensez-vous qu'ils sont utiles ?
 - c. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
3. Comment décririez-vous le comité de gestion de l'école (SMC) ou le conseil d'administration de l'école (SBG) de vos enfants ?
 - d. Quelles sont leurs activités ? (Demandez des précisions sur le programme d'alimentation scolaire)
 - e. À quel point pensez-vous qu'ils sont utiles ?
 - f. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
4. Comment décririez-vous le rôle du gouvernement dans le programme d'alimentation scolaire ?
 - g. Qu'est-ce qui fonctionne bien selon vous ?
 - h. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
5. Que pensez-vous de l'implication des groupes de femmes agricultrices pour fournir des produits locaux dans le cadre du programme d'alimentation scolaire ?
 - i. Selon vous, qu'est-ce qui peut bien fonctionner ?
 - j. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être difficile ?
 - k. Comment résoudre les problèmes ?

Sous-domaine : Perception des changements (Impact)

6. Modifications dues à des activités spécifiques du programme (notamment de 2021 à 2024)
 - l. Quels changements avez-vous remarqués grâce aux activités de restauration scolaire dont bénéficient les écoliers ? (Demandez des précisions sur l'amélioration de l'alphabétisation, les cantines scolaires et les améliorations des infrastructures (latrines, points d'eau), avez-vous observé ?
 - m. Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles ces changements se produisent ?
 - n. Selon vous, quelles sont les difficultés à mettre en œuvre pour parvenir à un changement ?
7. Évolution des inscriptions, de la fréquentation et de la rétention dans l'éducation (notamment de 2021 à 2024)
 - o. Quels changements avez-vous constatés dans la scolarisation des enfants, leur fréquentation scolaire et leur abandon depuis le début des activités de restauration scolaire ?
 - p. Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles ces changements se produisent ?
 - q. Selon vous, quelles sont les difficultés à mettre en œuvre pour parvenir à un changement ?
8. Quels sont, selon vous, les deux ou trois changements majeurs que le SFP a permis aux bénéficiaires d'opérer dans leur vie ? Discutez de tous les changements mentionnés par les participants au groupe de discussion et laissez-les parvenir à un consensus sur les trois principaux

Sous-domaine : Égalité des sexes et groupes vulnérables

9. Existe-t-il des différences dans le taux de scolarisation des garçons et des filles dans votre communauté

- ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
10. Diriez-vous que dans votre communauté, les parents ont d'autres ambitions/perspectives pour leur fille en plus du mariage ? Si oui, quelles sont-elles ? Diriez-vous que cela a changé avec le programme de repas scolaires ?
 11. Avez-vous remarqué des changements dans l'opinion des membres de votre communauté concernant l'importance de l'éducation pour les filles et les garçons en raison du programme d'alimentation scolaire ? L'importance de la scolarisation et de la rétention des garçons dans les écoles ? L'importance de la scolarisation et de la rétention des filles ? Veuillez expliquer. (Demandez des précisions sur les écarts dans les résultats en matière d'égalité des sexes - obstacles autour de l'autonomie, de la prise de décision, de l'autonomie, de la dynamique du pouvoir, etc. pour les garçons et les filles)
 12. L'intervention a-t-elle modifié les relations de genre entre hommes et femmes dans la communauté ? Recherchez d'éventuels changements dans la dynamique de prise de décision au sein du ménage.
 13. Dans quelle mesure le programme d'alimentation scolaire a-t-il atteint les plus pauvres et les plus vulnérables de votre communauté ? Pensez-vous qu'il existe des différences dans la manière dont il a atteint les plus riches et les plus démunis ? Les personnes handicapées ?

Guide thématique des discussions de groupe pour les comités de gestion des écoles

Sous-domaine: Contexte (pertinence)

1. Pouvez-vous décrire les rôles et responsabilités du SMC par rapport au programme McGovern-Dole et leur évolution ? De quelles activités spécifiques êtes-vous responsable et comment s'alignent-elles sur les besoins et les priorités du gouvernement et de la communauté locale ? (Pertinence)
2. Quel type de formation le SMC a-t-il reçu dans le cadre du programme ? Comment cette formation a-t-elle influencé votre capacité à soutenir les résultats scolaires et la nutrition dans votre communauté ? Y a-t-il des domaines dans lesquels vous avez besoin de plus de soutien ? (Efficacité)
3. De quelle manière pensez-vous que les activités de votre SMC, en particulier celles influencées par les formations du PAM ou d'autres partenaires, aident les enfants à aller à l'école et à améliorer leurs conditions d'étude ou d'apprentissage ? Y a-t-il des différences notables dans les effets pour les garçons et les filles ? (Impact)
4. Comment l'implication des comités de suivi des cantines scolaires a-t-elle contribué à améliorer le fonctionnement, l'offre nutritionnelle et les normes d'hygiène de nos cantines scolaires ? (Efficacité)
5. Dans quelle mesure les parents et la communauté dans son ensemble soutiennent-ils activement les activités du SMC et l'éducation de leurs enfants ? Existe-t-il des différences entre les sexes dans ce soutien ? (Efficacité)
6. Quels sont les principaux défis auxquels votre SMC a été confronté, notamment ceux liés à la COVID-19, et comment vous êtes-vous adapté ? Y a-t-il des besoins non satisfaits auxquels le programme pourrait répondre plus efficacement ? (Efficacité)
7. Dans quelle mesure la participation des hommes et des femmes aux activités et aux processus décisionnels du SMC est-elle équilibrée ? (Équité)
8. Quels sont vos besoins et vos attentes en matière de programmes d'alimentation scolaire ? Y a-t-il des domaines dans lesquels vous avez besoin d'un soutien accru ? (Durabilité)
9. Selon vous, le programme d'alimentation scolaire a-t-il répondu à tous les besoins et à toutes les attentes ? Quelles sont les lacunes ? Que peut faire différemment le programme pour améliorer les choses ? (Durabilité)

Sous-domaine : Environnement et apprentissage (Efficacité)

10. Pensez-vous que le programme a facilité l'accès à une éducation de qualité et à une alimentation saine pour les enfants de votre communauté ? Quelles améliorations proposeriez-vous ? (Pertinence)
11. De votre point de vue, quelle est la valeur de la contribution des agricultrices locales à la chaîne d'approvisionnement de la cantine scolaire, et pensez-vous que cette approche est viable à long terme ? (Durabilité)
12. Pensez-vous qu'il est facile pour vos enfants de rester à l'école ? D'apprendre à l'école ? Quelles sont les difficultés ? Y a-t-il des différences entre les filles et les garçons ? (Efficacité)

13. De votre point de vue, le programme McGovern-Dole répond-il aux besoins des enfants et des familles de votre communauté en matière d'éducation et de nutrition ? Quelles améliorations proposeriez-vous ? (Efficacité)
14. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la qualité de l'enseignement que votre enfant reçoit à l'école ? Comment évalueriez-vous la qualité de l'enseignement ? Pouvez-vous donner des raisons et des exemples ? (Impact)
15. Quelle est, selon vous, la valeur du programme d'alimentation scolaire ? Quel est, selon vous, les bénéfices pour les enfants ? (Impact)

Sous-domaine : Capacité des détaillants, du gouvernement et des communautés scolaires (Durabilité)

16. Comment le projet McGovern-Dole a-t-il contribué à l'amélioration de votre communauté et aux capacités de votre SMC ? Veuillez vous concentrer sur la période entre 2021 et 2024. (Impact)
17. Quels sont les plus grands défis pour maintenir les activités du SMC et les résultats du programme ? (Durabilité)
18. De quel soutien votre SMC a-t-il besoin pour gérer ses activités à l'avenir, et avez-vous des recommandations pour assurer la pérennité du programme ? (Durabilité)
19. Comment votre niveau d'engagement dans le SMC a-t-il évolué au fil du temps et qu'avez-vous appris de votre participation ? Cette expérience a-t-elle été positive ou négative et pourquoi ? (Efficacité)
20. Comment décririez-vous l'association de parents d'élèves dans l'école de vos enfants ? (Efficacité)
 - r. Quelles sont leurs activités ? (Demandez des précisions sur le programme d'alimentation scolaire)
 - s. À quel point pensez-vous qu'ils sont utiles ?
 - t. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
21. Comment décririez-vous le rôle du gouvernement dans le programme d'alimentation scolaire ? (Pertinence)
 - u. Qu'est-ce qui fonctionne bien selon vous ?
 - v. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
22. Que pensez-vous du rôle joué par le PAM dans le programme d'alimentation scolaire ? (Pertinence)
 - w. Qu'est-ce qui fonctionne bien selon vous ?
 - x. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

Sous-domaine : Égalité des sexes et groupes vulnérables

23. Existe-t-il des différences dans le taux de scolarisation des garçons et des filles dans votre communauté ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? (Impact)
24. Diriez-vous que dans votre communauté, les parents ont d'autres ambitions/perspectives pour leur fille en plus du mariage ? Si oui, quelles sont-elles ? Diriez-vous que cela a changé avec le programme de repas scolaires ? (Impact)
25. Avez-vous remarqué des changements dans l'opinion des membres de votre communauté concernant l'importance de l'éducation pour les filles et les garçons en raison du programme d'alimentation scolaire ? L'importance de la scolarisation et de la rétention des garçons dans les écoles ? L'importance de la scolarisation et de la rétention des filles ? Veuillez expliquer. (Demandez des précisions sur les écarts dans les résultats en matière d'égalité des sexes - obstacles autour de l'agence, de la prise de décision, de l'autonomie, de la dynamique du pouvoir, etc. pour les garçons et les filles) (Impact)
26. L'intervention a-t-elle modifié les relations de genre entre hommes et femmes dans la communauté ? Recherchez tout changement dans la dynamique de prise de décision au sein du ménage. (Impact)
27. Dans quelle mesure le programme d'alimentation scolaire a-t-il atteint les plus pauvres et les plus vulnérables de votre communauté ? Pensez-vous qu'il existe des différences dans la manière dont il a atteint les plus riches et les plus démunis ? Les personnes handicapées ? (Impact)

Sous-domaine:Contexte (pertinence)

1. Pouvez-vous partager l'histoire et le statut actuel de votre groupe, y compris la date de sa création, le parcours depuis votre collaboration avec McGovern-Dole et le nombre de vos membres ?
2. Décrivez les activités auxquelles participe votre groupe, notamment celles liées à l'alimentation scolaire et au projet McGovern-Dole. Comment ces activités mobilisent-elles la communauté autour de la cantine scolaire ?
3. Comment votre groupe soutient-il la cantine scolaire ? Discutez du nombre d'écoles soutenues, de la capacité à en soutenir davantage et du type de cultures proposées. Pensez-vous que les élèves aiment ces cultures ?
4. Détaillez l'étendue de vos contributions annuelles à la production de la cantine scolaire, y compris la logistique de livraison, les coûts et le nombre de jours de repas scolaires couverts.
5. Discutez des motivations qui vous ont poussé à rejoindre le groupe et demandez-leur si vous êtes rémunéré pour la nourriture fournie aux écoles. Si vous êtes rémunéré, considérez-vous que ce paiement est équitable ?
6. De quelles ressources et de quelle assistance technique votre groupe bénéficie-t-il ? Qui les fournit et sont-elles suffisantes ? Partagez vos expériences avec ces aides, y compris les lacunes éventuelles en matière de besoins.
7. Quel type de formation avez-vous reçu dans le cadre du programme ? Comment cette formation a-t-elle influencé votre capacité à soutenir les résultats scolaires et la nutrition dans votre communauté ?
8. Quels sont vos besoins et vos attentes en matière de programmes de restauration scolaire ? Y a-t-il des domaines dans lesquels vous avez besoin d'un soutien accru ?
9. Selon vous, le programme d'alimentation scolaire a-t-il répondu à tous les besoins et à toutes les attentes ? Quelles sont les lacunes ? Que peut faire différemment le programme pour améliorer les choses ?

Sous-domaine : Environnement et apprentissage (Efficacité)

10. Réfléchissez à la manière dont les activités de votre groupe contribuent à ce que les enfants fréquentent l'école et aient accès à une meilleure alimentation. Les résultats sont-ils différents pour les garçons et les filles ?
11. Partagez les activités réussies auxquelles votre groupe a participé, en particulier celles liées au projet McGovern-Dole, et discutez des tentatives infructueuses, des défis rencontrés, y compris l'impact de la COVID-19, et des réponses à ces défis.
12. De votre point de vue, le programme McGovern-Dole répond-il aux besoins des enfants et des familles de votre communauté en matière d'éducation et de nutrition ? Quelles améliorations proposeriez-vous ?
13. Qu'est-ce qui décourage les gens de scolariser leurs enfants ? Qu'en est-il des filles ? Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles ? Quels sont les problèmes ? Comment peut-on y remédier ?
14. Selon vous, le programme de repas scolaires a-t-il influencé la décision des familles de votre communauté d'envoyer leurs enfants à l'école ? Qu'en est-il des filles ? Des garçons ? Veuillez expliquer.
15. Quelle est, selon vous, la valeur du programme de repas scolaires ? Quel est, selon vous, son bénéfice pour les enfants ?

Sous-domaine : Capacité des agriculteurs, du gouvernement et des communautés scolaires (Durabilité)

16. Comment décririez-vous votre capacité en tant qu'agriculteur à fournir un approvisionnement fiable et durable en produits alimentaires de qualité aux écoles locales ? Veuillez motiver votre réponse
 - y. Quelles difficultés envisagez-vous d'affronter ?
 - z. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait faciliter votre approvisionnement en denrées alimentaires au moment opportun ?

- aa. Avez-vous déjà été formé à ce travail ? Si oui, veuillez décrire votre formation.
- bb. Quelle est, selon vous, la valeur de la formation que vous avez reçue ?
- 17. Si vous avez des enfants, comment décririez-vous la PTA dans l'école de vos enfants ?
 - cc. Quelles sont leurs activités ? (Demandez des précisions sur le programme d'alimentation scolaire)
 - dd. À quel point pensez-vous qu'ils sont utiles ?
 - ee. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
- 18. Si vous avez des enfants, comment décririez-vous le comité de gestion scolaire (SMC) / le conseil d'administration scolaire (SBG) de l'école de vos enfants ?
 - ff. Quelles sont leurs activités ? (Demandez des précisions sur le programme d'alimentation scolaire)
 - gg. À quel point pensez-vous qu'ils sont utiles ?
 - hh. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
- 19. Comment décririez-vous le rôle du gouvernement dans le programme d'alimentation scolaire ?
 - ii. Qu'est-ce qui fonctionne bien selon vous ?
 - jj. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
- 20. Que pensez-vous du rôle joué par le PAM dans le programme d'alimentation scolaire ?
 - kk. Qu'est-ce qui fonctionne bien selon vous ?
 - ll. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

Sous-domaine : Égalité des sexes et groupes vulnérables

- 21. Discutez de la composition de votre groupe en fonction du sexe et des avantages de faire partie d'un groupe de femmes agricoles. Comment la participation a-t-elle influencé l'accès aux ressources, le pouvoir de décision et le soutien au sein du groupe ? (Impact)
- 22. Comment le programme s'est-il adapté pour répondre aux besoins ou aux circonstances changeants au sein de votre communauté, en particulier ceux qui touchent les femmes ?
- 23. Pouvez-vous donner des exemples de la manière dont les commentaires de groupes de femmes comme le vôtre ont été intégrés au programme ?
- 24. Y a-t-il des aspects de la conception du programme qui, selon vous, pourraient être améliorés pour mieux soutenir le rôle des femmes dans l'agriculture et la communauté ?
- 25. L'intervention a-t-elle modifié les relations de genre entre hommes et femmes dans la communauté ? Recherchez tout changement dans la dynamique de prise de décision au sein du ménage. (Impact)
- 26. Dans quelle mesure le programme d'alimentation scolaire a-t-il atteint les plus pauvres et les plus vulnérables de votre communauté ? Pensez-vous qu'il existe des différences dans la manière dont il a atteint les plus riches et les plus démunis ? Les personnes handicapées ?

Guide thématique des discussions de groupe pour les écolières et les écoliers

Sous-domaine: Contexte (pertinence)

- 1. Connaissez-vous le programme de cantines scolaires McGovern-Dole ? Si oui, pouvez-vous le décrire brièvement ?
- 2. Comment avez-vous entendu parler du programme d'alimentation scolaire ?
- 3. Quelles sont les activités de restauration scolaire qui ont lieu dans votre école ? Veuillez donner des exemples
- 4. Pensez-vous que la cantine scolaire est utile ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
- 5. Quels sont vos besoins et vos attentes vis-à-vis du programme d'alimentation scolaire ?
- 6. Selon vous, le programme d'alimentation scolaire a-t-il répondu à tous les besoins et à toutes les attentes ? Quelles sont les lacunes ? Que peut faire différemment le programme pour améliorer les choses ?
- 7. Selon vous, qu'est-ce qui influence la décision des ménages d'envoyer leurs enfants à l'école (interrogez séparément les filles et les garçons) ? Pourquoi pensez-vous que vos parents ont décidé de vous envoyer à l'école ? Était-ce différent pour vos sœurs ? Ou vos frères ?

Sous-domaine : Éducation (Efficacité)

8. Dans quelle mesure pensez-vous que votre environnement scolaire est adapté à votre apprentissage ? Pouvez-vous justifier vos réponses ?
9. Pensez-vous qu'il est facile pour vous et vos amis de rester à l'école ? D'apprendre à l'école ? Quelles sont les difficultés ?
10. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait du type d'enseignement que vous recevez à l'école ? Pouvez-vous donner des raisons et des exemples ?
11. Selon vous, qu'est-ce qui décourage certains enfants d'aller à l'école ? Qu'en est-il des filles ? Y a-t-il des différences entre les garçons et les filles ? Quels sont les problèmes ? Comment pensez-vous que cela peut être résolu ?
12. Selon vous, le programme de repas scolaires a-t-il influencé la décision de vos familles de vous envoyer à l'école ? Qu'en est-il des filles ? Des garçons ? Veuillez expliquer.

Sous-domaine : Perception des changements (Impact)

13. Changements dus aux activités de restauration scolaire (notamment de 2021 à 2024)
 - mm. Quels changements avez-vous remarqués grâce aux activités de cantine scolaire dans votre école ? (Sondage sur les changements dans la faim à la mi-journée, l'amélioration de l'alphabétisation et la disponibilité des infrastructures EAH)
 - nn. Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles ces changements se produisent ?
 - oo. Selon vous, quelles sont les difficultés à mettre en œuvre pour parvenir à un changement ?
14. Évolution des inscriptions, de la fréquentation et de la rétention dans l'éducation (en particulier de 2021 à 2024)
 - pp. Quels changements avez-vous remarqués dans la façon dont les enfants viennent à l'école et y restent grâce au programme de repas scolaires ? (Impact)
 - qq. Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles ces changements se produisent ?
 - rr. Selon vous, quelles sont les difficultés à mettre en œuvre pour parvenir à un changement ?
15. Quel est, selon vous, le changement le plus significatif qui s'est produit suite aux activités de paiement des frais scolaires ? Discutez de tous les changements mentionnés par les participants au groupe de discussion et laissez-les parvenir à un consensus sur les trois principaux (impact)

Sous-domaine : Égalité des sexes et groupes vulnérables

16. Existe-t-il des différences dans le taux de scolarisation des garçons et des filles dans votre communauté ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
17. Diriez-vous que dans votre communauté, les parents ont d'autres ambitions/perspectives pour leur fille en plus du mariage ? Si oui, quelles sont-elles ? Diriez-vous que cela a changé avec le programme de repas scolaires ?
18. Avez-vous remarqué des changements dans l'opinion des membres de votre communauté concernant l'importance de l'éducation pour les filles et les garçons en raison du programme d'alimentation scolaire ? L'importance de la scolarisation et de la rétention des garçons dans les écoles ? L'importance de la scolarisation et de la rétention des filles ? Veuillez expliquer. (Demandez des précisions sur les écarts dans les résultats en matière d'égalité des sexes - obstacles autour de l'autonomie, de la prise de décision, de l'autonomie, de la dynamique du pouvoir, etc. pour les garçons et les filles)
19. Dans quelle mesure le programme d'alimentation scolaire a-t-il atteint les plus pauvres et les plus vulnérables de votre communauté ? Pensez-vous qu'il existe des différences dans la manière dont il a atteint les plus riches et les plus démunis ? Les personnes handicapées ?

Annexe VI-5 : Questionnaire du directeur de cantine

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
IDENTIFICATION			
date_i	Date de l'entretienDate	__ __ __ / __ __ __ / __ __ __ __ dd mm yyyy	
heure_i	Heure de début de l'entretien	__ __ __ . __ __ __ hh min	
cuisinier	Nom du chef d'équipe	_____ _____	
fr_nom	Recenseurnom	_____ _____	
fr_no_confirm	Confirmez votre numéro d'identification	Oui/non	
Emplacement			
région	Sélectionnerla région	1. Bafouer 2. Bagoué 3. Bounkani 4. Cavalière 5. Gontougo 6. Poro 7. Tchologo	
je suis	SélectionnerPEI	liste des IEP	
école	Sélectionnerécole	École sondéeliste	
Note 1	<p>Je m'appelle [enum_name].</p> <p>Nous menons une étude pour le compte du Programme Alimentaire Mondial (PAM) et du Ministère de l'Education Nationale (MENET) sur la durabilité des cantines scolaires et le niveau de scolarisation des enfants dans les régions du Bafing, de la Bagoué, du Bounkani, du Cavally, du Gontougo, du Poro et du Tchologo. Nous aimerions vous poser quelques questions sur vous, la cantine scolaire et le comité de gestion de la cantine scolaire. L'entretien durera environ 1h.</p> <p>Toutes les informations recueillies resteront strictement confidentielles. La participation à cette étude est volontaire et vous pouvez refuser de répondre à une ou à toutes les questions. Nous espérons cependant que vous accepterez de participer à cette étude car votre opinion nous permettra de mieux apprécier la situation alimentaire dans votre département. Vos réponses n'affecteront en rien votre accès aux programmes de soutien. Avez-vous des questions particulières ? Pouvons-nous commencer maintenant ?</p>		
consentement	FaireConsentez-vous à cette enquête ?	1. Oui 2. Non	Si « non », fin du formulaire
Questionnaire			
Note 2	Super!Maintenant, j'aimerais vous poser quelques questionsà proposla gestion de la cantine scolaire		
sexe	Quoies-tu sexuel ?	1 Mâle 2 Femelle 3 Refusé/ne sait pas	Ne demandez que si nécessaire
q101	Estexiste-t-il un comité de gestion de la cantine scolaire ?	1 Oui 2 Non 3 Refusé/ne sait pas	Peut aussi être appelé Cantine COGES
q102	LeLe comité est composé de combien de personnes ?	____ ____	Question pertinente lorsque : \${q101}=1

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q102a	CommentIl y a beaucoup d'hommes dans le comité ? <i>Question pertinente lorsque : \${q101} =1</i>	____ ____	<i>Question pertinente lorsque : \${q101} =1</i>
q102b	CommentCombien de femmes sont dans le comité ? <i>Question pertinente lorsque : \${q101} =1</i>	____ ____	<i>Question pertinente lorsque : \${q101} =1</i>
q103	Avoirles membres du comité ont-ils été formés ?	1. Nonmembre 2. UNune partie d'entre eux 3. 2 membres du comité 4. Tousles membres du comité 5. 999 Refusé/ne sait pas	<i>Question pertinente lorsque : \${q101} =1</i>
q104	DansDans quels domaines ont-ils été formés ? <i>Question pertinente lorsque : (\${q101}=1 et \${q103}!=1) ou (\${q101}=1 et \${q103} !=-999)</i>	1. NourritureAction 2. Gestion 3. Santéet l'hygiène 4. Nutrition 5. Sûrnourriture 6. préparation 7. Autre (préciser) 8. Refusé/ne sait pas	<i>Ne suggérez pas et ne lisez pas les options</i>
q104_autre	Autre (préciser)	_____ _____	<i>Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q104} , 7)</i>
q104b	Avoiras-tu été formé ?	1 Oui 0 Non 1 Refusé/ne sait pas	
q104c	SiAlors, dans quels domaines avez-vous été formé ? <i>Question pertinente lorsque : \${q104b} =1</i>	1 NourritureAction 2 Gestion 3 Santéet l'hygiène 4 Nutrition 5 Alimentation saine 6 préparation 7 Autre (préciser) 8 Refusé/ne sait pas	
q104caut	Autre (préciser)	_____ _____	<i>Question pertinente lorsque: sélectionnée(\${q104c} , 7)</i>
q104d	OMSa mené la formation ?	_____ _____	<i>Question pertinente lorsque : \${q104b} =1</i>
q105	Peutidentifiez-vous les bonnes pratiques d'hygiène et de santé ? <i>*Ne pas suggérer ou lire les options</i> 1. Séchez-vous les mains en les frottant l'une contre l'autre ou en utilisant une serviette propre et adaptée. 2. Ayez les ongles des mains courts et propres et munis d'un bandage en cas de blessure. 3. Se laver les mains avec du savon et de l'eau propre (y compris après être allé aux toilettes). 4. Ne toussiez pas et ne vous mouchez pas à proximité de nourriture ou d'eau. 5. Ne pas s'essuyer les mains sur les vêtements ni servir les repas. 6. avec les mains Interrompre immédiatement le travail en cas de maladie (diarrhée, vomissements, furoncle, plaie, ulcération sur les parties exposées de la peau) et informer les collègues 7. Achetez du lait frais, de la viande et du poisson le jour de la consommation et conservez-les au frais et couverts. 8. Conservez les aliments dans un endroit propre, hors de portée des animaux, insectes, rongeurs et autres nuisibles. 9. Avoir un poste de lavage des mains réglementaire et garder les latrines propres 10. Utiliser l'adduction d'eau et la pompe à eau 11. Conservez l'eau potable dans un récipient propre et couvert		<i>Ne suggérez pas et ne lisez pas les options</i>

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions sauts ou
	12. En cas de manque d'eau potable, faites bouillir l'eau pendant 15 minutes et désinfectez-la avec de l'eau de javel 13. Avoir des vêtements propres, des cheveux propres et bien couverts 14. Couper régulièrement l'herbe qui pousse autour des bâtiments de la cantine et tailler les arbres environnants 15. Collectez les déchets dans une poubelle adaptée et gardez-la à au moins 5 à 10 mètres de la cantine. Déposez les déchets dans une fosse à au moins 20 mètres de la cuisine et de l'arrivée d'eau 16. Nettoyer la vaisselle immédiatement après avoir mangé avec de l'eau et du savon, rincer à l'eau claire et sécher 17. Brûlez les déchets dans des fosses ou recouvrez-les de sable et de terre. 18. Refusé/ne sait pas		
q106	Pouvez-vous identifier de bonnes pratiques de stockage des aliments ? 1. Protégez vos aliments contre le vol, l'incendie et les accidents du travail 2. Assurez-vous régulièrement qu'il n'y a pas de rongeurs ou d'insectes. En cas de présence, prenez des mesures pour détruire ces nuisibles. 3. Manipulez les produits avec précaution pour éviter de les endommager 4. Lors de l'empilage, prévoir l'espace nécessaire à la ventilation et à la circulation 5. Empiler les produits sur des palettes en séparant les produits alimentaires des produits non alimentaires et dangereux 6. Maintenir l'entrepôt et les stocks propres et en bon état 7. Ayez suffisamment d'espace et préparez-le avant de recevoir de la nourriture 8. Réaliser des inventaires réguliers pour vérifier les quantités de produits et prendre les mesures correctives nécessaires en cas d'écarts 9. Limiter les pertes en reconditionnant à temps les aliments endommagés 10. Réaliser des rapports de gestion et mettre à jour les documents à chaque mouvement de stock 11. Déplacer les stocks uniquement si autorisé par la personne habilitée 12. Appliquer la méthode FIFO pour une bonne rotation des aliments en tenant compte de l'état des aliments et de la date limite d'utilisation optimale 13. Refusé/ne sait pas		Ne suggérez pas ou ne lisez pas les options
q0107	Pouvez-vous identifier les pratiques sécuritaires de préparation des aliments ?	1. Maintenir propres les surfaces utilisées pour préparer les aliments 2. Laver les légumes, les fruits et les ingrédients avec de l'eau potable 3. La viande, le poisson et les abats doivent être bien cuits 4. Suivez les étapes de préparation des aliments 5. Ne mélangez jamais des aliments crus et préparés 6. Ne jamais conserver des repas dans le but de les réchauffer et de les consommer le lendemain 7. Servir des repas chauds tous les jours 8. Refusé/ne sait pas	*Ne pas suggérer ou lire les options
note3	Merci ! Maintenant, j'aimerais vous poser quelques questions sur les élèves et le matériel de la cantine...		
q201	Existe-t-il un livre de gestion ?	1. Oui, l'enquêteur a vu le livre 2. Non 3. L'enquêteur n'a pas vu le livre de gestion, il n'existe pas selon le directeur de la cantine scolaire	L'enquêteur doit consulter le carnet de gestion si possible
q201_avertissement	Enquêteur ! Les informations contenues dans le livre de gestion sont d'une importance capitale pour notre enquête. Ne sélectionnez pas cette option sans avoir fait tout ce que vous pouvez pour obtenir ce document. Veuillez revoir votre réponse à la question précédente. Question pertinente lorsque : \${q21} !=1		
q201_pourquoi	Si non, pourquoi ?	<hr/> <hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : \${q201} !=1
Avoir_canteen			

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q202_a1	Quel est le nombre total de bénéficiaires de rations prévues (je dis prévues !) pour le mois de mars 2021 de distribution de la cantine ? Ne sait pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refus de répondre = -999	____ ____	Groupe Avoir_canteen pertinent lorsque : \${consent} =1 et \${q21} =1
q202_a2	Avez-vous une idée du nombre de garçons et de filles qui bénéficieraient des rations qui étaient prévues ?	1. Oui 2. Non 3. Refusé/ne sait pas	L'enquêteur doit consulter le carnet de gestion si possible
q202_a3	Si non, pourquoi ? <i>Veuillez donner une explication détaillée des raisons pour lesquelles le responsable de la cantine ne dispose pas de cette information dans son carnet de gestion ou ailleurs.</i>	_____ _____	Question pertinente lorsque : \${q22_canteen_planned} !=1
Plan de la cantine			
q202_b1	Quel était le nombre de filles prévu pour la distribution des repas scolaires à la cantine scolaire en mars 2021 ?	____ ____	avoir_cantine > cantine_plan Groupe pertinent lorsque : \${q22_canteen_planned} =1
q202_b2	Quel était le nombre de garçons prévu pour la distribution des repas scolaires à la cantine scolaire en mars 2021 ?	____ ____	L'enquêteur doit consulter le carnet de gestion si possible. Ne sait pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refus de répondre = -999
q202_b3	Rations totales prévues pour le mois de mars 2021.	____ ____	*Vérifiez votre réponse. Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q203a	Quel est le nombre total d'élèves qui ont effectivement mangé à la cantine au cours du mois de mars 2021 ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q203b	Quel est le nombre de filles qui ont effectivement mangé à la cantine en mars 2021 ?	____ ____	*L'enquêteur doit consulter la direction un cahier si possible. Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999 Question pertinente lorsque : \${q201} =1
q203c	Quel est le nombre de garçons qui ont effectivement mangé à la cantine en mars 2021 ?	____ ____	L'enquêteur doit consulter le carnet de gestion si possible.
q203d	Rations totales réelles pour le mois de mars 2021	____ ____	Vérifiez votre réponse. Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Je refuse de répondre = -999
avoir_canteen_2			
Q204a	Disposez-vous de suffisamment d'équipements de préparation des aliments ?	1. Pas du tout 2. Petit 3. Assez	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
		4. Très 5. Refusé/ne sait pas	
Q204a	Disposez-vous de suffisamment de matériel de stockage alimentaire ?	1. Pas du tout 2. Petit 3. Assez 4. Très 5. Refusé/ne sait pas	
Sécurité alimentaire Groupe pertinent lorsque : \${consent} =1 et \${q201} =1			
note4	Merci ! Maintenant, j'aimerais vous poser quelques questions sur la diversité alimentaire des élèves, telle qu'indiquée dans votre cahier de gestion du mois de mars 2021... * L'enquêteur doit consulter le carnet de gestion si possible		
q301	Quel était le nombre de jours d'école en mars 2021 ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q302	Quel était le nombre réel de jours de cantine en mars 2021 ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -99
q302a	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des céréales ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = 999
q302b	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des tubercules / racines ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = 999
q302c	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des légumineuses et des noix ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q302d	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des produits laitiers ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q302e	Combien de jours la cantine a-t-elle servi de la viande, du poisson ou des abats ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q302f	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des œufs ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q302g	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des légumes orange ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999
q302h	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des légumes à feuilles vert foncé ?	____ ____	
q302i	Combien de jours la cantine a-t-elle servi des fruits oranges (sans compter les oranges) ?	____ ____	
q302j	Combien de jours la cantine a-t-elle servi d'autres fruits et légumes ?	____ ____	
q303	Quel est le nombre de jours d'école en mars 2021 pendant lesquels les repas chauds servis aux élèves contenaient au moins quatre groupes alimentaires ?	____ ____	Je ne sais pas = -777 ; Sans objet = -888 ; Refuse de répondre = -999

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	<i>Les groupes alimentaires considérés sont 1) les céréales, les tubercules et les légumes-racines, 2) les légumineuses et les noix, 3) les produits laitiers, 4) la viande, le poisson et les abats, 5) les œufs, 6) les fruits et légumes riches en vitamine A (fruits orange [à l'exception des oranges], légumes orange et légumes à feuilles vert foncé) et 7) autres fruits et légumes.</i>		
q303a	Vous avez choisi « Ne sait pas », « Sans objet » ou « Refus de répondre » à l'une des questions précédentes. Pourquoi ?	____ ____	Question pertinente lorsque : \${q301} <0 ou \${q302} <0 ou \${q302a} <0 ou \${q302b} <0 ou \${q302c} <0 ou \${q302d} <0 ou \${q302e} <0 ou \${q302f} <0 ou \${q302g} <0 ou \${q302h} <0 ou \${q302i} <0 ou \${q302j} <0 ou \${q303} <0
train1	Avez-vous déjà participé à une formation de l'AVSI ou du PAM sur la nutrition des enfants ?	1. Oui 2. Non 3. Je ne sais pas 4. Refusé	
train2	Quand avez-vous suivi cette formation ?	1. 2019 2. 2020 3. 2021 4. Autre (préciser) 5. 999 Refusé	Question pertinente lorsque : \${train1}=1
Train2_autre	Autre, précisez.	_____ _____	Question pertinente lorsque : \${train2}=4
train3	Avez-vous déjà participé à une formation d'AVSI ou du PAM sur les mesures d'hygiène et d'assainissement ?	1. Oui 2. Non 3. Je ne sais pas 4. Refusé	
train4	Quand avez-vous suivi cette formation ?	1. 2019 2. 2020 3. 2021 4. Autre (préciser) 5. Refusé	Question pertinente lorsque : \${train3}=1
laver1	Utilisez-vous des postes de lavage des mains à l'école ?	0. Non 1. Oui 2. Il n'y a pas de postes de lavage des mains à l'école	
lavage2	Si « Non », pourquoi pas ?	1. Savon non disponible 2. Les lavabos ne sont pas propres 3. Mélangé avec des élèves de sexe opposé. 4. En panne 5. Bondé 6. Peu d'eau 7. Loin des salles de classe 8. Trop haut pour être atteint 9. Autre, précisez	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
autre_lavage2	Autre, précisez	_____	Question pertinente lorsque : \$[wash2]=9
lavage3	À quels moments vous lavez-vous les mains ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avant de manger 2. Après avoir mangé 3. Après la défécation 4. Après avoir joué à des jeux 5. Après avoir jeté les ordures ou nettoyé 6. Après être rentré de l'école ou du marché 7. Après avoir nourri ou soigné des animaux 8. Après avoir nettoyé/essuyé le petit frère ou la petite sœur 9. Avant de préparer la nourriture 10. Autre, précisez 	Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent. Ne pas lire les réponses
autre_lavage3	Autre, précisez	_____	Question pertinente lorsque : \$[wash3]=10
lavage4	Décrivez comment vous vous lavez les mains	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se laver les mains dans un bol d'eau (en partageant avec d'autres personnes) — mauvaise pratique 2. Avec quelqu'un qui verse 3. verser un peu d'eau propre d'une cruche dans ses mains — pratique appropriée 4. Sous l'eau courante - pratique appropriée 5. Se laver les mains avec du savon ou des cendres 6. Autre, précisez 	Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent. Ne pas lire la réponse
autre_lavage4	Autre, précisez	_____	Question pertinente lorsque : \$[wash4]=6
lavage5	Pourquoi est-il important de se laver les mains ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Empêche de tomber malade 2. Nettoie les mains/élimine la saleté 3. C'est une bonne hygiène 4. Empêche la saleté de pénétrer dans la bouche 5. Empêche la saleté de pénétrer dans les aliments 6. Élimine les germes 7. Ça sent bon 8. Semble propre/semble propre 9. Autre, précisez 10. Je ne sais pas 	Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent. Ne lisez pas les réponses. S'ils répondent « parce qu'ils sont sales », demandez-leur pourquoi ils ont les mains sales.
autre_lavage5	Autre, précisez Question	_____	pertinent lorsque : \$[wash5]=9
lavage6	Où trouves-tu de l'eau pour cuisiner à l'école ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Étang, lac 2. Barrage 3. Ruisseau/rivière 4. Source non protégée 5. Source protégée 6. Eau de puits 7. Forage 8. Réservoir d'eau 9. Captage de toit 10. Eau courante 11. Autre, précisez 	
autre_lavage6	Autre, précisez	_____	Question pertinente lorsque : \$[wash6]=11

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
lavage7	Où trouvez-vous l'eau que vous buvez à l'école ?	1. Ils nous donnent de l'eau bouillie 2. Ils nous donnent de l'eau non bouillie 3. Eau courante 4. Réservoir 5. Bien 6. Autre, précisez	
autre_lavage7	Autre, précisez	_____ _____ _____	Question pertinente lorsque : \${wash7}=6
Fin			
heure_f	Heure de fin de l'interview	__ __ · __ __ hh min	
observations	Observations/Commentaires (si rien, mettre « RAS »)	_____ _____ _____	
GPS	Coordonnées GPS		
note5	Merci pour votre temps		

Annexe VI-6 : Questionnaire élève/ménage

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
IDENTIFICATION			
date_i	Date de l'entretienDate	__ __ / __ __ / __ __ __ __ dd mm yyyy	
heure_i	Heure de début de l'entretien	__ __ · __ __ hh min	
cuisinier	Nom du chef d'équipe	_____ _____	
fr_nom	Recenseurnom	_____ _____	
fr_no_confirm	Confirmez votre numéro d'identification	Oui/non	
emplacement			
région	Sélectionnerla région	8. Bafouer 9. Bagoué 10. Bounkani 11. Cavalière 12. Gontougo 13. Poro 14. Tchologo	
je suis	SélectionnerPEI	liste des IEP	
école	Sélectionnerécole	École sondéeliste	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
grade	Sélectionnez la note	2 CP2 3 CE1 4 CE2 5 CM1 6 CM2	
nom	Quel est le nom de famille de l'élève ?	_____ _____	
nom de famille	Quel est le prénom de l'élève ?	_____ _____	
uniqueid_rempli	Numéro d'identification de l'élève. *Huit chiffres. N'utilisez pas de tirets ni de tirets	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
identifiant_unique_rempli	Entrez à nouveau le numéro d'identification de l'élève.	_ _ _ _ _ _ _ _ _	*Huit chiffres. N'utilisez pas de tirets ni de tirets
monnom	Comment s'appelle la mère des élèves ?	_____ _____	
confirmer	Cette information est-elle correcte ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
correct_confirm	Quelles informations sont incorrectes ? * Si la classe de l'élève est différente de la classe indiquée sur votre fiche scolaire, veuillez confirmer auprès du directeur la classe de l'élève	1 Le nom de l'élève 3 La note de l'élève	Question pertinente lorsque : \${confirm} =0
premier_nom_correct	Écrivez le prénom correct de l'élève	_____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${correct_confirm} , 1)
nom_correct	Écrivez le nom de famille correct de l'élève	_____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${correct_confirm} , 1)
note_correcte	Quelle est la note de l'élève ? * Si la classe de l'élève est différente de la classe indiquée sur votre fiche scolaire, veuillez confirmer auprès du directeur la classe de l'élève	CP2 CP2 CE1 CE1 CE2 CE2 CM1 CM1 CM2 CM2	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${correct_confirm} , 3)
note1	<p>Je m'appelle [enum_name] et nous menons une étude pour le compte du Programme alimentaire mondial (PAM) et du ministère de l'Éducation nationale.</p> <p>Je suis ici pour poser quelques questions à des enfants comme vous afin d'évaluer le niveau de lecture des élèves de tous les niveaux dans les régions du Bafing, de la Bagoué, du Bounkani, du Cavally, du Gontougo, du Poro et du Tchologo. Rien de ce que vous direz ici ne sera répété à vos parents ou à votre professeur et restera secret. Je veux que vous répondiez honnêtement et du mieux que vous pouvez. Avez-vous des questions à me poser ? Vous pouvez m'interrompre pour poser une question à tout moment.</p> <p>De plus, si vous ne connaissez pas la réponse à une question ou si vous ne souhaitez pas y répondre, faites-le-moi savoir et nous pourrions l'ignorer. La participation à cette étude est volontaire et vous pouvez refuser de répondre à une ou à toutes les questions. Nous espérons cependant que vous accepterez de participer à cette étude, car votre opinion nous permettra de mieux comprendre les niveaux de lecture dans votre région. Vos réponses n'affecteront en aucun cas votre accès aux programmes de soutien.</p>		

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
consentement	Acceptez-vous si je vous pose quelques questions ?	1 Oui 0 Non	
note2	Merci beaucoup ! J'aimerais maintenant avoir quelques informations sur vous...		
I1a	Quel est ton nom de famille ?	_____	
I1b	Quels sont vos prénoms ?	_____ _____	
I2	Sélectionnez le sexe de l'élève. * Demandez seulement si nécessaire	1 homme 2 femmes	
I3	Quel âge as-tu? *en années	____ ____	
I4_heure	Dans quelle classe étiez-vous lorsque vous avez commencé vos études dans cette école ?	1 CP1 2 CP2 3 CE1 4 CE2 5 CM1 6 CM2	
I9	Aimez-vous lire?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I5	Est-ce que votre famille a des livres à la maison ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I6	Avez-vous des livres pour enfants à la maison, autres que des livres scolaires ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I7	Est-ce que tu lis avec quelqu'un/tes parents à la maison ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I8	Lisez-vous seul à la maison ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I12	L'année dernière, avez-vous aimé la façon dont le professeur a enseigné en classe ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I13	L'année dernière, avez-vous pu parler à votre professeur des cours de lecture-écriture que vous n'avez pas compris ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I14	L'année dernière, avez-vous participé à des activités de lecture organisées par l'école ou par l'enseignant en dehors de la classe ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I15	Aviez-vous des manuels scolaires de français ou de lecture-écriture l'année dernière ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I16	L'année dernière, aviez-vous accès aux documents de lecture suivants à l'école ?	0 Aucun 1 Bibliothèque mobile 2 Tableau de lecture 3 Tableaux illustrés 4 Dictionnaires juniors 5 Lettres en plastique sculptées	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
I17	Si non pourquoi ? Question pertinente lorsque : $\{I16\} = 0$	1 Nous n'avons pas le droit d'utiliser le matériel 2 Nous n'avons pas l'équipement 3 Nous n'avons pas le temps d'utiliser le matériel 4 Autre 999 Refusé / ne sait pas	
I17_aut	Autre (préciser)	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionné($\{I17\}$, '4')
I18_pre	En classe, vous asseyez-vous sur une table-banc ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I18	L'année dernière, vous y compris, combien de personnes étaient assises à la table-banc avec vous ? (Combien d'entre vous étaient assis sur la même table-banc ?)	____ ____	Question pertinente lorsque : $\{I18_pre\} = 1$
I19	On t'a empêché d'aller à l'école l'année dernière ?	0 Jamais 1 Parfois 2 Presque tout le temps	
I19_raisons	Si oui, pour quelle raison principalement ?	1 Problèmes de santé / handicap 2 Sécurité personnelle 3 Travail agricole 4 Emplois saisonniers ou tâches ménagères 5 Distance à l'école 6 Frais de scolarité 7 Mariage précoce 8 Grossesse 9 Difficulté à déjeuner à l'école 10 Autre, précisez	Question pertinente lorsque : $\{I19\} = 1$ ou $\{I19\} = 2$
I19_raisons_autres	Si autre raison, précisez.		Question pertinente lorsque : $\{I19_reasons\} = 10$
I20	L'année dernière, êtes-vous arrivé et avez-vous constaté que vous ne pouviez pas avoir cours à cause de l'absence de votre professeur ?	0 Jamais 1 Parfois 2 Presque tout le temps	
I21	L'année dernière, est-il arrivé que vous n'ayez pas mangé à la cantine ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I22	Pour quelles raisons ? Question pertinente lorsque : $\{I21\} = 2$ ou $\{I21\} = 3$ ou $\{I21\} = 4$	0 Pas de cantine 1 Manque d'argent (25 FCFA) 2 Pas de nourriture servie 3 Élève malade 4 Absence de l'élève 5 Autre	
I22_autre	Si autre raison, précisez. Question pertinente lorsque : $\{I22\} = 5$	<hr/> <hr/>	
I23	Avez-vous un manuel scolaire ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
I24	Qui vous a donné le manuel ? Question pertinente lorsque : $\{I23\} = 1$	1 Le professeur 2 Un autre adulte de l'école 3 Un parent 999 Refusé/ne sait pas	
I24_autre	Si autre, précisez	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : $\{I24\} = 2$

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
note3	Voici la dernière série de questions ! J'aimerais jouer à un petit jeu avec vous... * appliquer l'évaluation ASER		
l10	Après l'évaluation, indiquer le niveau de lecture correspondant de l'élève * ne pas lire à l'élève	ABCDEF GHIJK	
l11a	Observations/Commentaires (si rien, mettre "RAS") * ne pas lire à l'élève		
note4	Merci pour votre temps !		
note5	ENQUÊTEUR, vous venez de terminer l'entretien avec l'élève %name% %fname%. Vous devez maintenant retrouver ses parents pour continuer l'entretien avec eux. Il est très important d'avoir le consentement des parents avant de procéder à l'entretien.		
recherche_parent	Avez-vous pu trouver les parents de %name% %fname% ?	1 Oui 0 Non	
parent	Les parents de %name% %fname% vivent-ils dans le village où se trouve leur enfant ?	1 Oui 0 Non	
q010a	Nom du chef de famille		
q010b	Prénom du chef de famille		
q011a	Nom du répondant		
q011b	Prénom du répondant		
q011	Lien de parenté du répondant avec le chef de ménage	1 Chef de famille 2 Conjoint 3 Fils/fille 4 Autre parent 5 Sans lien de parenté	
Introduction	<p>Je m'appelle [enum_name].</p> <p>Nous menons une étude pour le compte du Programme Alimentaire Mondial (PAM) et du Ministère de l'Education Nationale (MENET) sur la durabilité des cantines scolaires et le niveau de scolarisation des enfants dans les régions du Bafing, Bagoue, Bounkani, Cavally, Gontougo, Poro et Tchologo. Plus tôt dans la journée, nous avons réalisé des sondages dans l'école de votre enfant.</p> <p>Nous avons posé quelques questions à votre enfant concernant son expérience à l'école et nous avons administré une évaluation de lecture. Les réponses de votre enfant resteront confidentielles et ses noms ne seront pas divulgués. Ensuite, nous aimerions vous poser quelques questions sur votre foyer. Nous poserons des questions au chef de famille, aux femmes du foyer et à la personne qui prépare les repas dans le foyer. L'entretien durera environ 1h.</p> <p>Toutes les informations recueillies resteront strictement confidentielles. La participation à cette étude est volontaire et vous pouvez refuser de répondre à une ou à toutes les questions. Nous espérons cependant que vous accepterez de participer à cette étude car votre opinion nous permettra de mieux apprécier la situation alimentaire dans votre département. Vos réponses n'affecteront en rien votre accès aux programmes de soutien.</p> <p>Avez-vous des questions spécifiques ?</p>		
q012a	Avons-nous votre permission d'utiliser les données de votre enfant dans notre étude ?	1 Oui 0 Non 99 Non trouvé	
q012b	Acceptez-vous d'être interviewé ?	1 Oui 0 Non 99 Non trouvé	
q014	Langue de l'entretien	1 Français 2 Langue traditionnelle	
q015	Présence d'un interprète	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
qs11	Sexe du chef de famille	1 homme 2 femmes	
qs12	Âge du chef de ménage (âge en années révolues) Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus de répondre = - 999	____ ____ âge	
qs13	Niveau d'éducation du chef de famille	1 Aucun niveau 2 Primaire 3 Secondaire 4 Supérieur	
qs14	État matrimonial du chef de famille	1 Marié ou vivant maritalement 2 Divorcé/Séparé 3 Veuf 4 Célibataire	
Membres HH	Attention Interviewer: Vous allez maintenant lister les membres du ménage par sexe et par tranche d'âge. Pour chaque tranche d'âge, veuillez indiquer le nombre de personnes de sexe masculin et féminin		
t5	Nombre total de membres du ménage, y compris les migrants de courte durée (maximum 6 mois) et qui ont l'intention de revenir pour la saison agricole	____ ____	Question pertinente lorsque : \${q012 b } =1
m1	Parmi ces membres, combien de garçons ont entre 0 et 5 ans (5 ans inclus)	____ ____	
f1	Parmi ces membres combien de filles ont entre 0 et 5 ans (5 ans inclus)	____ ____	
total_t1	Nombre total de membres de moins de 5 ans	____ ____	
t1_note	Enquêteur ! Le nombre total de membres âgés de 0 à 5 ans est donc [t1] ? Confirmez avec le répondant. Sinon, revoyez les chiffres ci-dessus.		
m2	Parmi ces membres, combien de garçons ont entre 6 et 14 ans (14 ans inclus)	____ ____	
f2	Parmi ces membres, combien de filles ont entre 6 et 14 ans (14 ans inclus) ?	____ ____	
total_t2	Nombre total de membres âgés de 6 à 14 ans (inclus)	____ ____	
t2_note	Enquêteur ! Donc le nombre total de membres âgés de 6 à 14 ans est [t2] ?	____ ____	Confirmez avec le répondant. Sinon, vérifiez les chiffres ci-dessus
m3	Parmi ces membres, combien d'hommes ont entre 15 et 59 ans (59 ans inclus) ?	____ ____	
f3	Parmi ces membres, combien de femmes ont entre 15 et 59 ans (59 ans inclus) ?	____ ____	
total_t3	Nombre total de membres âgés de 15 à 59 ans	____ ____	
t3_note	Enquêteur ! Le nombre total de membres âgés de 15 à 59 ans est donc [t3] ? Confirmez avec le répondant. Si ce n'est pas le cas, examinez les chiffres ci-dessus	____ ____	
m4	Parmi ces membres, combien d'hommes ont 60 ans ou plus ?	____ ____	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
f4	Parmi ces membres, combien de femmes ont 60 ans ou plus ?	____ ____	
total_t4	Total des membres plus de 60	____ ____	
confirmation_totale	Enquêteur ! Le nombre total de membres de ce foyer ne correspond pas à la taille totale du foyer que vous avez saisie au début de la liste des membres	____ ____	Question pertinente lorsque : not(\${t5}_confirmation = \${t5})
qs17	L'année scolaire dernière, environ combien de jours d'école %fname% %name% a-t-il manqués pour cause de maladie ?	____ ____	Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refuse de répondre = - 999
qs112	À quelle distance se trouve l'école de %fname% %name% en km ? Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refuse de répondre = - 999	____ ____	
qs114	Connaissez-vous le programme de cantine scolaire ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
qs115	L'année scolaire dernière, est-ce que %fname% %name% a mangé à la cantine de l'école ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/ne sait pas	
qs116	Si oui, à quelle fréquence ? Question pertinente lorsque : \${qs115} = 1	1 Un jour par semaine 2 Deux jours par semaine 3 Trois jours par semaine 4 Quatre jours par semaine 5 Tous les jours de la semaine scolaire	
qs117	Sinon pourquoi ? Question pertinente lorsque : \${qs115} = 0	1 Versement de 25 Francs CFA 2 Préfère que les enfants mangent à la maison 3 Les enfants n'aiment pas la nourriture servie à la cantine 4 Autre, précisez	
qs117autre	Si différent de la question précédente, veuillez expliquer la question pertinente lorsque : \${qs117} = 4	_____ _____ _____	
qs21	Combien de personnes du ménage exercent actuellement une activité économique ?		Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refuse de répondre = - 999
qs22	Veuillez nous indiquer quelles sont les quatre principales sources de revenus de votre ménage. *Choisissez un maximum de 4 activités	1 Production / vente de cultures vivrières 2 Production / vente de cultures de rente 3 Pêche / vente de produits de la pêche 4 Production / vente de produits maraîchers 5 Transformation du manioc / Vente de manioc moulu étuvé (attiéké) / Pâte de manioc 6 Transformation / Vente de beurre de karité 7 Extraction et vente d'huile de palme 8 Elevage / vente de produits d'élevage (lait, œufs, volailles) 9 Chasse / Cueillette / Vente de produits de chasse / cueillette 10 Elevage / Vente d'animaux (vaches, chèvres, moutons) 11 Elevage et vente d'aulacodes 12 Elevage d'abeilles et vente de miel (apiculture) 13 Collecte et commercialisation de produits vivriers 14 Acheteur de produits agricoles (pisteur) 15 Production / Vente de boisson locale (vin de palme, boisson de mil (tchapalo), etc.) 16 Petit commerce (vendeur à l'étal ou marchand	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
		ambulant) 17 Commerce (boutiques) 18 Entrepreneur / Grande distribution 19 Transporteur 20 Transfert d'argent (d'amis, de parents, d'autres) 21 Aide alimentaire (d'amis, de parents, d'autres) 22 Aide alimentaire (d'ONG ou d'agences des Nations Unies) 23 Crédit, prêt 24 Travail quotidien avec paiement en espèces (espèces) 25 Travail quotidien avec paiement en nature (nourriture) 26 Petits métiers (maçon, menuisier, cordonnier, etc.) 27 Fonctionnaire (y compris pension de retraite) 28 Contrat avec ONG ou Agences des Nations Unies 29 Mendicité (en nature / alimentaire / non alimentaire) 30 Rentier 31 Responsable de boîte téléphonique 32 Autre à préciser 999 Refus/ne sait pas	
qs22autre	Si autre que la question précédente, merci de préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${qs22} , '32')
équipements	Passons maintenant aux équipements dont dispose votre foyer.		
qs26	Votre ménage possède-t-il l'un des biens productifs fonctionnels suivants ? Enquêteur ! Attention ! Il s'agit d'équipements fonctionnels et non endommagés !	1 Machine à coudre 2 Moulin 3 Pirogue 4 Vélo 5 Presse à manioc 6 Tracteur 7 Semoir 8 Voiture 9 Broyeur/déshiqueteuse 10 Pulvérisateur de cultures 11 Filet de pêche 12 Cultivateur 13 Cyclomoteur/Moto 14 Charrette 15 Tricycle 16 Charrue 17 Brouette 18 Système d'irrigation 19 Autre à préciser 20 Aucun 999 Refusé/ne sait pas	
qs26autre	S'il s'agit d'autres équipements ou actifs productifs, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${qs26} , '19')
note_de_consommation_alimentaire	Passons maintenant au nombre de repas pris lors d'une journée ordinaire d'avril 2021 par le ménage.		
qs31a_avr	Nombre de repas par enfant de moins de 5 ans Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus de répondre = - 999	____ ____	
qs31b_avr	Nombre de repas par adulte Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus de répondre = - 999	____ ____	
nourriture_consommée1note	Passons maintenant au nombre de repas pris hier par le ménage.	____ ____	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
qs31a	Nombre de repas pris hier par les enfants de moins de 5 ans Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus de répondre = - 999	____ ____	
qs31b	Nombre de repas pris hier par des adultes Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus de répondre = - 999	____ ____	
nourriture_consomme2note	Passons maintenant au nombre de repas habituellement pris au cours d'une journée normale. * En cas de confusion, expliquez que « typique » est un jour non férié ou un jour spécial.		
qs32a	Pour les enfants de moins de 5 ans Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refuse de répondre = - 999	____ ____	
qs32b	Pour les adultes Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus de répondre = - 999	____ ____	
consommation_alimentaire	Pour chacun des produits alimentaires suivants, vous me direz si votre ménage en a consommé hier	____ ____	
qs33	Hier, votre foyer a-t-il mangé les aliments suivants ...?	1 riz 2 pâtes, pain/gâteau et/ou beignets 3 Autres céréales : Sorgho, mil, maïs, fonio 4 Racines, tubercules : Pomme de terre, igname, manioc, patate douce, taro et/ou autres tubercules 5 Bananes plantain 6 Légumineuses / noix : Haricots, niébé, arachides, lentilles, souchet, soja, pois d'Angole et/ou autres noix 7 Légumes orange (Légumes riches en vitamine A) : carotte, poivron rouge etc. 8 Légumes à feuilles vertes : Gombo, aubergine, gboman, violons, amarante et/ou autres feuilles vert foncé, feuilles de manioc, etc. 9 Autres légumes : oignon, tomates, concombre, radis, haricots verts, pois, champignon etc. 10 fruits oranges, SAUF les oranges (fruits riches en vitamine A) : mangue, papaye, abricot, pêche 11 Autres fruits : banane, pomme, citron, mandarine, orange, etc. 12 Viandes : chèvre, bœuf, poulet, porc (viande en grande quantité et non condiment) 13 Foie, rein, cœur et/ou autres abats 14 Poissons / Crustacés : poissons, y compris le thon en conserve, les escargots et/ou autres fruits de mer 15 œufs 16 Lait et autres produits laitiers : Lait frais/aigre, yaourt, fromage et autres produits laitiers SAUF margarine/beurre ou petites quantités de lait pour le thé/café 17 Huile / graisse / beurre : Huile végétale, huile de palme, beurre de karité, margarine, autres graisses / huiles 18 Sucre ou produits sucrés Sucre, miel, confiture, gâteaux, bonbons, biscuits, pâtisseries, gâteaux et autres produits sucrés (boissons gazeuses) 19 Condiments/Épices/Boissons alcoolisées :	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
		Thé, café/cacao, sel, ail, épices, levure chimique, lanwin, sauce tomate/piquante, viande ou poisson comme condiments, et autres condiments, y compris une petite quantité de lait pour le thé/café.	
princ11	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Des céréales, des graines, des racines et des tubercules, tels que : (Riz, pâtes, pain, sorgho, millet, maïs, fonio, pomme de terre, igname, manioc, patate douce blanche ; remplacer par des exemples localement pertinents) ?	1. Jamais 2. 1 jour 3. 2 jours 4. 3 jours 5. 4 jours 6. 5 jours 7. 6 jours 8. 7 jours	
princ12	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de céréales, graines, racines et tubercules, tels que : (riz, pâtes, pain, sorgho, millet, maïs, fonio, pomme de terre, igname, manioc, patate douce vide ; remplacer par des exemples localement pertinents) Question pertinente lorsque : non(sélectionné(\${ princ11 } , '0'))	1 Production propre (récoltes, élevage) 2 Pêche / Chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 La mendicité 8 Échanger du travail ou des biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
prince21	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Des légumineuses/fruits à coque, tels que (haricots, niébé, arachides, lentilles, noix, soja, pois d'Angole et/ou autres fruits à coque ; remplacez par des exemples pertinents au niveau local) ?	1. Jamais 2. 1 jour 3. 2 jours 4. 3 jours 5. 4 jours 6. 5 jours 7. 6 jours 8. 7 jours	
prince22	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de légumineuses/noix, telles que (haricots, niébé, arachides, lentilles, noix, soja, pois d'Angole et/ou autres noix ; remplacer par des exemples localement pertinents) ?	0 Production propre (récoltes, élevage) 2 Pêche / Chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 La mendicité 8 Échanger du travail ou des biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
prince31	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Du lait et des produits laitiers, tels que : (lait frais/aigre, yaourt, fromage, autres produits laitiers ; remplacer par des exemples localement pertinents) à l'exception de la margarine/du beurre ou de petites quantités de lait pour le thé/café ?	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
prince32	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de lait et de produits laitiers, tels que : (lait frais/aigre, yaourt, fromage, autres produits laitiers ; remplacer par des exemples pertinents au niveau local) à l'exception de la margarine/du beurre ou de petites quantités de lait pour le thé/café ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ31 } , ' 0 '))	1 Production propre (récoltes, élevage) 2 Pêche/chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 Mendicité 8 Troc de travail ou de biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
prince41	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : De la viande, du poisson, des œufs, tels que : (chèvre, bœuf, poulet, porc, sang, poisson, y compris le thon en conserve, escargot et/ou autres fruits de mer, œufs ; remplacer par des exemples pertinents au niveau local) consommés en grande quantité et non comme condiment	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
prince42	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de viande, de poisson, d'œufs, tels que : (chèvre, bœuf, poulet, porc, sang, poisson, y compris le thon en conserve, escargot et/ou autres fruits de mer, œufs ; remplacer par des exemples pertinents au niveau local) consommés en grande quantité et non comme condiment ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ41 } , ' 0 '))	1 Production propre (récolte, élevage) 2 Pêche/chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 Mendicité 8 Troc de travail ou de biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
prince51	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : De la viande rouge, comme du bœuf, du porc, de l'agneau, de la chèvre, du lapin, du poulet, du canard, d'autres oiseaux, des insectes ; remplacez par des exemples pertinents au niveau local) consommée en grande quantité et non comme condiment ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ41 } , ' 0 '))	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
prince61	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Des abats, tels que : (foie, rognons, cœur et/ou autres abats ; remplacer par des exemples pertinents au niveau local) consommés en grande quantité et non comme condiment ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ41 } , ' 0 '))	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
prince71	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Du poisson et des crustacés, tels que : (poisson, y compris le thon en conserve, les escargots et/ou autres fruits de mer ; remplacer par des exemples pertinents au niveau local) consommés en grande quantité et non comme condiment ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ41 } , ' 0 '))	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
prince81	Au cours des 7 derniers jours, pendant combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Des œufs ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ41 } , ' 0 '))	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
prince91	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Des légumes et des feuilles, tels que : (épinards, oignons, tomates, carottes, poivrons, haricots verts, laitue, etc. ; remplacez par des exemples localement pertinents) ?	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
prince92	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de légumes et de feuilles, comme : (épinards, oignons, tomates, carottes, poivrons, haricots verts, laitue, etc. ; remplacez par des exemples pertinents au niveau local) ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ91 } , ' 0 '))	1 Production propre (récolte, élevage) 2 Pêche/chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 Mendicité 8 Troc de travail ou de biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
princ101	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : des légumes orange (légumes riches en vitamine A) tels que : (carotte, poivron rouge, courge, patate douce orange, etc. ; remplacer par des exemples localement pertinents) ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ91 } , ' 0 '))	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
princ111	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Des légumes à feuilles vertes, tels que : (épinards, brocoli, amarante et/ou autres feuilles vert foncé, feuilles de manioc ; remplacer par des exemples pertinents au niveau local) ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ91 } , ' 0 '))	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
princ121	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Des fruits, tels que : (banane, pomme, citron, mangue, papaye, abricot, pêche, etc. ; remplacez par des exemples localement pertinents) ?	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
princ122	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de fruits, comme : (banane, pomme, citron, mangue, papaye, abricot, pêche, etc. ; remplacez par des exemples localement pertinents) ?	1 Production propre (récolte, élevage) 2 Pêche/chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 Mendicité 8 Troc de travail ou de biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
princ131	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : des fruits orange (fruits riches en vitamine A), tels que : (mangue, papaye, abricot, pêche ; remplacer par des exemples localement pertinents) ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ121 } , '0 '))	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
princ141	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : De l'huile/de la graisse/du beurre : comme (huile végétale, huile de palme, beurre de karité, margarine, autres huiles/grasses ; remplacez par des exemples pertinents au niveau local) ?	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
princ142	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source d'huile/matière grasse/beurre : par exemple (huile végétale, huile de palme, beurre de karité, margarine, autres huiles/matières grasses ; remplacer par des exemples pertinents au niveau local) ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ141 } , '0 '))	1 Production propre (récolte, élevage) 2 Pêche/chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 Mendicité 8 Troc de travail ou de biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
princ151	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Du sucre ou des sucreries, tels que (sucre, miel, confiture, gâteaux, bonbons, biscuits, pâtisseries et autres produits sucrés (boissons sucrées) ; remplacer par des exemples localement pertinents) ?	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
princ152	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de sucre ou de friandises, telles que (sucre, miel, confiture, gâteaux, bonbons, biscuits, pâtisseries et autres produits	1 Production propre (récolte, élevage) 2 Pêche/chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 Mendicité 8 Troc de travail ou de biens contre	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	sucrés (boissons sucrées) ; remplacer par des exemples localement pertinents) ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ151 } , ' 0 '))	de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
princ161	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours les membres de votre foyer ont-ils mangé : Condiments/épices : tels que (thé, café/cacao, sel, ail, épices, levure/levure chimique, tomate/sauce, viande ou poisson comme condiment, condiments comprenant de petites quantités de lait/thé, café. ; remplacer par des exemples localement pertinents) ?	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
princ162	Au cours des 7 derniers jours, quelle a été la principale source de condiments/épices : comme (thé, café/cacao, sel, ail, épices, levure/levure chimique, tomate/sauce, viande ou poisson comme condiment, condiments comprenant de petites quantités de lait/thé, café. ; remplacer par des exemples localement pertinents) ? Question pertinente lorsque : not(selected(\${ princ121 } , ' 0 '))	1 Production propre (récolte, élevage) 2 Pêche/chasse 3 Cueillette 4 Prêts 5 Marché (achat comptant) 6 Marché (achat à crédit) 7 Mendicité 8 Troc de travail ou de biens contre de la nourriture 9 Dons (nourriture) de membres de la famille ou d'amis 10 Aide alimentaire de la société civile, des ONG, du gouvernement, du PAM, etc.	
qs43	Quelle est la principale source d'eau de votre foyer ?	1 Robinet SODECI 2 Borne d'incendie 3 Puits 4 Rivière, étang 5 Autre préciser	
qs43autre	Si autre source, veuillez préciser Question pertinente lorsque : \${qs43} =5		
qs46	Quel est le type d'installation sanitaire dans votre foyer ?	1 Toilettes à chasse d'eau 2 Latrines améliorées 3 Puisard 4 Buisson 5 Autre préciser	
qs46autre	Précisez si l'autre question est pertinente lorsque : \${qs46} =5		
résiliencie	Au cours des 7 derniers jours, combien de jours votre ménage a-t-il dû recourir aux stratégies suivantes parce que vous n'aviez pas assez de nourriture ou d'argent pour acheter de la nourriture ?		
qs511	Consommer des aliments moins appréciés et moins chers	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
qs512	Emprunter de la nourriture ou compter sur l'aide de parents/amis	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
qs513	Réduire la quantité consommée pendant les repas	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
qs514	Limiter la consommation des adultes pour nourrir les enfants	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
qs515	Réduire le nombre de repas par jour	0 Jamais 1 1 jour 2 2 jours 3 3 jours 4 4 jours 5 5 jours 6 6 jours 7 7 jours	
note7	Au cours des 30 derniers jours, quelqu'un dans votre foyer a-t-il dû adopter l'un des comportements suivants en raison d'un manque de nourriture ou d'argent pour acheter de la nourriture ?		
qs521	Vendre des biens/actifs ménagers non productifs (radio, meubles, réfrigérateur, télévision, bijoux, etc.)	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
qs522	Vendre plus d'animaux (non productifs) que d'habitude	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs523	Dépenser ses économies	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs524	Emprunter de l'argent/de la nourriture auprès d'un prêteur/d'une banque officielle	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs525	Réduire les dépenses non alimentaires essentielles telles que l'éducation, la santé (y compris les médicaments)	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs526	Vendre des biens productifs ou des moyens de transport (machine à coudre, brouette, vélo, bus, etc.)	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs527	Retirer les enfants de l'école	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs528	Vendre la maison ou le terrain	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs529	Mendicité	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
qs5210	Vendre les derniers animaux femelles	1 Non, je n'ai pas été confronté à un manque de nourriture 2 Non, car j'ai déjà vendu ces biens ou exercé cette activité au cours des 12 derniers mois et je ne peux pas continuer à le faire 3 Oui 0 Non 4 Sans objet	
note8	Nous avons juste quelques dernières questions		
q61	Avez-vous des livres à la maison ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/Ne sait pas	
q62	En dehors des manuels scolaires, avez-vous des livres pour enfants ou des livres de contes à la maison ? Question pertinente lorsque : {q61} =1	1 Oui 0 Non 999 Refusé/Ne sait pas	
q63	Est-ce que vous ou quelqu'un dans votre foyer avez lu le livre de l'enfant {name} {fname} ?	1 Oui 0 Non 999 Refusé/Ne sait pas	
q64	Au cours d'une semaine normale au cours de l'année scolaire 2020-2021, combien de fois par semaine avez-vous lu ou quelqu'un d'autre dans votre foyer des livres pour enfants {newname} ? Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus de répondre = - 999	____ ____	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
observation	Observations/commentaires sur cette enquête. S'il n'y a pas d'observations/commentaires, écrivez « RAS » (rien à signaler)		
consentementphoto	Acceptez-vous qu'une photo de votre domicile soit prise ? Question pertinente lorsque : \${ q012b } =1	1 Oui 0 Non	
photoh	Prendre une photo du ménage Question pertinente lorsque : \${ consentphoto } =1	image	
utiliserconsentement	Pouvons-nous utiliser votre photo dans notre rapport ?	1 Oui 0 Non	Question pertinente lorsque : \${ consentphoto } =1
heure_end	Heure de fin de l'entretien	_ _ _ _ _ _ _ hh min	
GPS	Coordonnées GPS		
note_end	Merci pour votre temps!		

Annexe VI-7 : Questionnaire scolaire

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
IDENTIFICATION			
date_i	Date de l'entretienDate	_ _ _ _ _ _ _ / _ _ _ _ _ _ / _ _ _ _ _ _ dd mm yyyy	
heure_i	Heure de début de l'entretien	_ _ _ _ _ _ _ hh min	
cuisinier	Nom du chef d'équipe	_____ _____	
fr_nom	Recenseurnom	_____ _____	
fr_no_confirm	Confirmez votre numéro d'identification	Oui/non	
emplacement			
région	Sélectionnerla région	15. Bafouer 16. Bagoué 17. Bounkani 18. Cavalière 19. Gontougo 20. Poro 21. Tchologo	
je suis	SélectionnerPEI	liste des IEP	
école	Sélectionnerécole	École sondéeliste	
Note 1	Je m'appelle [enum_name]. Nous menons une étude pour le compte du Programme Alimentaire Mondial (PAM) et du Ministère de l'Education Nationale (MENET) sur la durabilité des cantines scolaires et le taux de scolarisation des enfants dans les régions du Bafing, de la Bagoué, du Bounkani, du Cavally, du Gontougo, du Poro et du Tchologo. Nous souhaitons que les directeurs d'écoles participent à cet entretien. Nous souhaitons vous poser des questions sur vos élèves, vos enseignants et vos infrastructures scolaires.		

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	<p>Cette entrevue dure environ une heure (1h). Les informations que vous nous fournirez sont strictement confidentielles et ne seront divulguées à aucune autre personne pour quelque raison que ce soit. La participation est volontaire, cependant nous espérons que vous participerez à cette entrevue car vos points de vue nous permettront de mieux apprécier la situation alimentaire dans votre région. Vos réponses n'affecteront en rien votre accès aux programmes d'aide alimentaire. Avez-vous des questions particulières ? Pouvons-nous commencer maintenant ?</p>		
consentement	FaireConsentez-vous à cette enquête ?	3. Oui 4. Non	Si « non », fin du formulaire
sexe	Quel est votre sexe ?* Demandez seulement si nécessaireQuestion pertinente lorsque : \${consent}=1	1 Homme2 Femme999 Refuser de répondre	
notes_classes	Dans cette section, nous examinons l'année académique 2020-2021		
Q11b	Y avait-il la classe de CP1 dans cette école pendant l'année scolaire 2020-2021 ?	1 Oui0 Non3 Je ne sais pas999 Refuse de rejouer	
Q11c	Y avait-il la classe de CP2 dans cette école pendant l'année scolaire 2020-2021 ?	1 Oui0 Non3 Je ne sais pas999 Refuse de rejouer	
Q11d	La classe de CE1 était-elle présente à l'école pendant l'année scolaire 2020-2021 ?	1 Oui0 Non3 Je ne sais pas999 Refuse de rejouer	
Q11e	Y avait-il une classe de CE2 dans cette école durant l'année scolaire 2020-2021 ?	1 Oui0 Non3 Je ne sais pas999 Refuse de rejouer	
Q11f	Y avait-il une classe de CM1 à l'école pendant l'année scolaire 2020-2021 ?	1 Oui0 Non3 Je ne sais pas999 Refuse de rejouer	
Q11g	La classe de CM2 était-elle présente à l'école pendant l'année scolaire 2020-2021 ?	1 Oui0 Non3 Je ne sais pas999 Refuse de rejouer	
note_effectif	Quel était l'effectif des élèves inscrits par niveau et par sexe pour l'année scolaire 2020-2021 ? *Enquêteur, détaillez le nombre de garçons et de filles dans chaque classe dans les sous-sections suivantes.		
note_cp1	CP1 * S'il y a plusieurs classes du même niveau, additionnez les classes du même niveau. Choisissez la classe qui compte le plus grand nombre d'élèves et interrogez les élèves et les enseignants de cette classe.		
q122f	Nombre de filles 20202021	____ ____	
q122g	Nombre de garçons 20202021	____ ____	
q122t	total CP1 2020-2021	____ ____	
note_cp2	CP2 * S'il y a plusieurs classes du même niveau, additionnez les classes du même niveau. Choisissez la classe qui compte le plus grand nombre d'élèves et interrogez les élèves et les enseignants de cette classe.		
q123f	Nombre de filles 20202021	____ ____	
q123g	Nombre de garçons 20202021	____ ____	
q123t	Total CP2 année 20202021	____ ____	
note_ce1	CE1 * S'il y a plusieurs classes d'un même niveau, additionnez les classes d'un même niveau. Choisissez la classe qui compte le plus grand nombre d'élèves et interrogez les élèves et les enseignants de cette classe.		
q124f	Nombre de filles 20202021	____ ____	
q124g	Nombre de garçons 20202021	____ ____	
q124t	Total CE1 année 20202021	____ ____	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
note_ce2	CE2 * S'il y a plusieurs classes d'un même niveau, additionnez les classes d'un même niveau. Choisissez la classe qui compte le plus grand nombre d'élèves et interrogez les élèves et les enseignants de cette classe.		
q125f	Nombre de filles 2020-2021	____ ____	
q125g	Nombre de garçons 2020-2021	____ ____	
q125t	Total CE2 année 2020-2021	____ ____	
note_cm1	CM1 * S'il y a plusieurs classes du même niveau, additionnez les classes du même niveau. Choisissez la classe qui compte le plus grand nombre d'élèves et interrogez les élèves et les enseignants de cette classe.		
q126f	Nombre de filles 2020-2021	____ ____	
q126g	Nombre de garçons 2020-2021	____ ____	
q126t	Total CM1 année 2020-2021	____ ____	
note_cm2	CM2 * S'il y a plusieurs classes du même niveau, additionnez les classes du même niveau. Choisissez la classe qui compte le plus grand nombre d'élèves et interrogez les élèves et les enseignants de cette classe.		
q127f	Nombre de filles 2020-2021	____ ____	
q127g	Nombre de garçons 2020-2021	____ ____	
q127t	Total CM2 année 2020-2021	____ ____	
q12a	Enquêteur ! Posez la question suivante au directeur de l'école : « Pouvez-vous me montrer le registre de présence du 21 avril 2021 ? »	1. L'enquêteur a vu des enregistrements 2. L'enquêteur n'a pas vu les documents car ils n'existent pas 3. L'enquêteur n'a pas vu les dossiers mais selon le directeur ils existent	
q12a_avertissement	Enquêteur ! Les informations contenues dans le registre de présence de l'école sont d'une importance capitale pour notre enquête. Ne sélectionnez pas cette option sans avoir fait tout ce que vous pouvez pour obtenir ce document.		
q12a_pourquoi	Si non, pourquoi ? * Donnez une explication détaillée	Question pertinente lorsque : \${q12a} != 1 _____ _____	Question pertinente lorsque : \${q12a} != 1
note_présence	Enquêteur pour chaque cours vous demanderez la présence des élèves le 21 avril 2021		
note_cp1_avr	CP1		
q122bf	Nombre de filles présentes le 21 avril 2021	____ ____	
q122bg	Nombre de garçons présents le 21 avril 2021	____ ____	
q122bt	Total présent le 21 avril 2021	____ ____	
note_cp2_avr	CP2		
q123bf	Nombre de filles présentes le 21 avril 2021	____ ____	
q123bg	Nombre de garçons présents le 21 avril 2021	____ ____	
q123bt	Total présent le 21 avril 2021	____ ____	
note_ce1_avr	CE1		

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q124bf	Nombre de filles présentes le 21 avril 2021	____ ____	
q124bg	Nombre de garçons présents le 21 avril 2021	____ ____	
q124bt	Total présent le 21 avril 2021	____ ____	
note_ce2_avr	CE2		
q125bf	Nombre de filles présentes le 21 avril 2021	____ ____	
q125bg	Nombre de garçons présents le 21 avril 2021	____ ____	
q125bt	Total présent le 21 avril 2021	____ ____	
note_cm1_avr	CM1		
q126bf	Nombre de filles présentes le 21 avril 2021	____ ____	
q126bg	Nombre de garçons présents le 21 avril 2021	____ ____	
q126bt	Total présent le 21 avril 2021	____ ____	
note_cm2_avr	CM2		
q127bf	Nombre de filles présentes le 21 avril 2021	____ ____	
q127bg	Nombre de garçons présents le 21 avril 2021	____ ____	
q127bt	Total présent le 21 avril 2021	____ ____	
note_teach_pre s	Combien d'enseignants y avait-il dans votre école pendant l'année scolaire 2020-2021 ? (Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus = - 999)		
q13_1	Enseignants	____ ____	
q13_2	Enseignants bénévoles	____ ____	
remplacement	Avez-vous un enseignant remplaçant disponible ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q13a	Enquêteur ! Posez la question au directeur : « Pouvez-vous me montrer les relevés de présence des enseignants du 21 avril 2021 ?	1. L'enquêteur a vu des enregistrements 2. L'enquêteur n'a pas vu les documents car ils n'existent pas 3. L'enquêteur n'a pas vu les dossiers mais selon le directeur ils existent	
q13a_avertissement	Enquêteur ! Les informations contenues dans le registre de présence de l'école sont d'une importance capitale pour notre enquête. Ne sélectionnez pas cette option sans avoir fait tout ce que vous pouvez pour obtenir ce document. Question pertinente lorsque : \${q13a}!=1		
q13a_pourquoi	Si non, pourquoi ? *Donnez une explication détaillée.		Question pertinente lorsque : \${q13a} !=1
note_teach_pre s_avr	Combien d'enseignants étaient présents à l'école le 21 avril 2021 ?		
q13b1	Enseignants	____ ____ (Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999)	
q13b2	Enseignants bénévoles	____ ____ (Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999)	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q22cantine	Votre école a-t-elle une cantine ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q22a	L'école dispose-t-elle d'un espace de stockage de nourriture ?	1 Oui un magasin 2 Oui une autre pièce 3 Non	
q22a_autre	Spécifiez un autre emplacement Question pertinente lorsque : \${q22a} =2	1 Oui un magasin 2 Oui une autre pièce 3 Non	
q22	L'école dispose-t-elle d'un espace de stockage des aliments ventilé ? Question pertinente lorsque : \${q22a} =1 ou \${q22a} =2	1 Oui un magasin ventilé 2 Oui un local ventilé 3 Non	
q23	L'école dispose-t-elle de palettes pour la nourriture ?	1 Oui palette moderne 2 Oui palette traditionnelle 3 Non	
q24	Existe-t-il des fiches de stock disponibles pour la gestion des aliments ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q25	La nourriture pour la cantine scolaire est-elle préparée au niveau de l'école ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q26	Quel est le lieu utilisé pour prendre les repas scolaires ?	1 Matériel de réfectoire à finaliser 2 Matériel provisoire de réfectoire 3 Salle de classe 4 Extérieur	
q27	Y a-t-il une cuisine à l'école ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q28introduction	Quels combustibles sont (ou peuvent être) utilisés pour préparer les repas à l'école ?		
q28a	Bois	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q28b	Charbon	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q28c	Gaz	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q28d	Électricité	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q28e	Bouse de vache	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q28f	Sciure	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q29	Si le charbon ou le bois sont (ou peuvent être) utilisés comme combustible, quel type de four se trouve dans l'école ?	1 Poêle traditionnel 2 Un fourneau sans cheminée en état satisfaisant (cuvette métallique à 2 ou 3 foyers) 3 Un poêle avec cheminée en état satisfaisant (poêles améliorés)	Question pertinente lorsque : selected(\${q28a} , '1') ou selected(\${q28b} , '1') ou selected(\${q28f} , '1')
q210	Y a-t-il de l'eau disponible pour l'école ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q211	Si oui, quelle est la principale source d'eau disponible à l'école ? Question pertinente lorsque : $\{q210\} = 1$	1 Robinet / Eau courante, SODECI ou HVA (hydraulique villageoise améliorée) 2 Forage / Pompe villageoise 3 Puits amélioré (protégé) 4 Puits traditionnel (Non protégé) 5 Eau de surface (ruisseau, rivière, ruisseau) 6 Eau de pluie 7 Autre à préciser	
q211aut	Si autre source d'eau que la question précédente, merci de préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : $\{q211\} = 7$
q212	À quelle distance se trouve la principale source d'eau de l'école ?	1 Dans l'enceinte de l'école 2 À moins de 15 minutes à pied 3 À plus de 15 minutes à pied	
q213	Avez-vous actuellement des difficultés d'accès à l'eau potable ?	1 Oui pompe cassée 2 Oui points d'eau occupés par des animaux 3 Oui assèchement du point d'eau 4 Oui pas d'eau utilisée pour l'agriculture 5 Oui, autre préciser 6 Pas maintenant 999 Refusé/ne sait pas	
q213aut	Si d'autres problèmes d'eau précisent	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : $\{q213\} = 5$
q214	Si oui, combien de temps en mois ?	____ ____ (Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999)	Question pertinente lorsque : selected($\{q213\}$, '1') ou selected($\{q213\}$, '2') ou selected($\{q213\}$, '3') ou selected($\{q213\}$, '4') ou selected($\{q213\}$, '5')
q215	L'école dispose-t-elle d'installations sanitaires (latrines, toilettes, etc.) ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q216	Existe-t-il des sanitaires séparés pour les filles et les garçons au sein de l'école ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q217	Existe-t-il des sanitaires séparés pour les élèves et les enseignants au sein de l'école ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q215_san	Quelles sont les installations sanitaires disponibles pour les filles et les garçons ? *Sélectionnez toutes les réponses appropriées	1 Installation de chasse d'eau mécanique ou manuelle raccordée à un égout ou à une fosse septique 2 Latrines ventilées 3 Latrines à fosse avec dalle 4 Latrines à fosse sans dalle 5 Seau de latrine 6 Toilettes à compost 7 Autre 999 Déchets	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q215_funct	Ces installations sanitaires sont-elles fonctionnelles actuellement ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q218	Les élèves se lavent-ils les mains avant les repas ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q218b	Y a-t-il un poste de lavage des mains à l'école ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q219	Y a-t-il un potager à l'école ? *Précisez qu'il s'agit bien d'un « potager »	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q219a	Existe-t-il une coopérative scolaire?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q220	Existe-t-il une association de parents d'élèves (COGES) ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q221	Y a-t-il une bibliothèque dans votre école ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q222	Votre école est-elle électrifiée ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
note_formatio n	Pour chacun des cours suivants, lesquels ont eu lieu de 2016 à aujourd'hui ?		
q31a	Formation des enseignants en éducation à la santé basée sur l'acquisition de savoir-faire et de compétences	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q31b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ? Question pertinente lorsque : \${q31a}=1	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	
q31b_aut	Si autre, veuillez préciser Question pertinente lorsque : sélectionné(\${q31b} , '5')		
q31b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ? Question pertinente lorsque : (selected(\${q31b} , '4') et (selected(\${q31b} , '1') ou selected(\${q31b} , '2') ou selected(\${q31b} , '3') ou \${q31b}=4	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	
q31b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q31b_2} , '4')
q32a	Formation des enseignants sur l'éducation nutritionnelle	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q32b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ? Question pertinente	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	lorsque : \${q32a} =1	gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	
q32b_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q32b} , '5')
q32b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ? Question pertinente lorsque : (selected(\${q32b} , '4') et (selected(\${q32b} , '1') ou selected(\${q32b} , '2') ou selected(\${q32b} , '3')) ou \${q32b} =4	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	
q32b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q32b_2} , '4')
q33a	Formation des enseignants sur la vermifugation	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q33b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ? Question pertinente lorsque : \${q33a} =1	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	
q33b_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q33b} , '5')
q33b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : (selected(\${q33b} , '4') et (selected(\${q33b} , '1') ou selected(\${q33b} , '2') ou selected(\${q33b} , '3')) ou \${q33b} =4
q33b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q33b_2} , '4')
q34a	Formation des enseignants sur la prévention du VIH/SIDA	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q34b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ? Question pertinente lorsque : \${q34a} =1	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	
q34b_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q34b} , '5')
q34b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q34b} , '4') et (selected(\${q34b} , '1') ou selected(\${q34b} , '2') ou selected(\${q34b} , '3')) ou \${q34b} =4

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
			, '3')) ou \${q34b} =4
q34b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q34b_2} , '4')
q35a	Formation des enseignants sur la prévention du paludisme	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q35b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ?	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q35a} =1
q35b_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q35b} , '5')
q35b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q35b} , '4') et (selected(\${q35b} , '1') ou selected(\${q35b} , '2') ou selected(\${q35b} , '3')) ou \${q35b} =4
q35b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q35b_2} , '4')
q355a	Formation des enseignants sur l'enseignement de la lecture	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q355b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ?	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q355a} =1
q355b_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q355b} , '5')
q355b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q355b} , '4') et (selected(\${q355b} , '1') ou selected(\${q355b} , '2') ou selected(\${q355b} , '3')) ou \${q355b} =4
q355b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q355b_2} , '4')
q356a	Formation des enseignants sur les mesures d'hygiène et d'assainissement appropriées	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q356b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ?	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q35 6 a} =1
q356b_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${q35 6 b} , '5')
q356b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q35 6 b} , '4') et (selected(\${q35 6 b} , '1') ou selected(\${q35 6 b} , '2') ou selected(\${q35 6 b} , '3')) ou \${q35 6 b} =4
q356b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q35 6 b_2} , '4')
nom_de_note_générée_237	Parmi les séances d'information et/ou d'offre des services suivants destinées aux élèves, lesquelles ont eu lieu de 2016 à ce jour ?		
q37a	Séances d'information pour les élèves sur l'éducation nutritionnelle	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q37b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ? Question pertinente lorsque : \${q37a} =	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	
q37b_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q37b} , '5')
q37b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ? Question pertinente lorsque : (selected(\${q37b} , '4') et (selected(\${q37b} , '1') ou selected(\${q37b} , '2') ou selected(\${q37b} , '3')) ou \${q37b} =4	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	
q37b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${q37b_2} , '4')
q38a	Traitements vermifuges pour les élèves	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q38b	Qui était le partenaire qui a fourni les traitements vermifuges aux élèves ?	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q38a} =1
q38b_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q38b} , '5')

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q38b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q38b} , '4') et (selected(\${q38b} , '1') ou selected(\${q38b} , '2') ou selected(\${q38b} , '3')) ou \${q38b} = 4
q38b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q38b_2} , '4')
q312a	Séances de formation sur les activités du potager pour les élèves	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q312b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ? Question pertinente lorsque : \${q312a} =	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	
q312b_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${q312b} , '5')
q312b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q312b} , '4') et (selected(\${q312b} , '1') ou selected(\${q312b} , '2') ou selected(\${q312b} , '3')) ou \${q312b} = 4
q312b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q312b_2} , '4')
q313a	Fournir des suppléments en micronutriments aux élèves	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q313b	Qui était le partenaire qui a fourni des suppléments en micronutriments aux élèves ?	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q313a} = 1s
q313b_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${q313b} , '5')
q313b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q313b} , '4') et (selected(\${q313b} , '1') ou selected(\${q313b} , '2') ou selected(\${q313b} , '3')) ou \${q313b} = 4
q313b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q313b_2} , '4')
q314a	Fourniture de matériel scolaire (livres, fournitures scolaires, etc.)	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuser de répondre	
q314b	Quel était le partenaire qui a fourni le matériel scolaire (livres, fournitures scolaires, etc.) ?	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q314a} = 1

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q314b_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q314b} , '5')
q314b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q314b} , '4') et (selected(\${q314b} , '1') ou selected(\${q314b} , '2') ou selected(\${q314b} , '3')) ou \${q314b} =4
q314b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q314b_2} , '4'
q315a	Séances de formation sur l'hygiène et l'assainissement pour les élèves	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q315b	Qui était le partenaire qui a mené la formation ? Question pertinente lorsque : \${q315a} =1	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	
q315b_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${q315b} , '5'
q315b_2	Qui était le partenaire gouvernemental ?	1 Direction des cantines scolaires (MENET/DCS) 2 Direction de l'enseignement primaire et continu (MENET/DPFC) 3 Ministère de la Santé 4 Autre institution gouvernementale 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : (selected(\${q315b} , '4') et (selected(\${q315b} , '1') ou selected(\${q315b} , '2') ou selected(\${q315b} , '3')) ou \${q315b} =4
q315b_2_aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${q315b_2} , '4'
q41	L'école a-t-elle déjà bénéficié d'un programme d'alimentation scolaire au cours des deux années précédentes (c'est-à-dire des rations sèches et/ou des repas scolaires sur place) ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q42	Si oui, qui était le principal donateur ?	1 Programme McGovern-Dole du PAM/AVSI 2 Autre projet du PAM/AVSI 3 ONG locale 4 Institution gouvernementale 5 Autre organisation externe 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q41} =1
q42autre	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : \${q42} = '5'
q43	L'école bénéficie-t-elle actuellement d'un programme d'alimentation scolaire (c'est-à-dire des rations sèches et/ou des repas scolaires sur place) ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
note_programme_alimentaire	Quel type de programme d'alimentation scolaire a été offert à l'école en 2020-2021 ?		
q44	Repas servis sur place à l'école pour les garçons et les filles	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q45	Rations sèches pour les filles	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q45a	Si oui, dans quelles classes avez-vous donné des rations sèches aux filles ? Question pertinente lorsque : $\{q45\} =$	0 Maternelle 1 CP1 2 CP2 3 CE1 4 CE2 5 CM1 6 CM2	
q46	Rations sèches pour les garçons	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q46a	Si oui, dans quelles classes avez-vous donné des rations sèches aux garçons ? Question pertinente lorsque : $\{q46\} =$	0 Maternelle 1 CP1 2 CP2 3 CE1 4 CE2 5 CM1 6 CM2	
q410	Indiquez le nombre de jours d'école officiels prévus au cours de l'année scolaire 2021-2022 (octobre 2021 à juin 2022)	_ _ _ (Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999	
q411	Indiquez le nombre réel de jours d'école pendant l'année scolaire 2020-2021 (octobre 2020 à juin 2021)	_ _ _ (Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999	
q412	Indiquez le nombre réel de jours de cantine scolaire pour les enfants au cours de l'année scolaire 2020-2021 (octobre 2020 à juin 2021)	_ _ _ (Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999	Question pertinente lorsque : $\{q22cantine\} = 1$
q413	Indiquez le nombre réel de rations à emporter pour les garçons au cours de l'année scolaire 2020-2021 (octobre 2020 à juin 2021)	_ _ _ (Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999	Question pertinente lorsque : $\{q22cantine\} = 1$
q414	Indiquez le nombre réel de rations à emporter pour les filles au cours de l'année scolaire 2020-2021 (octobre 2020 à juin 2021)	_ _ _ (Ne sait pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999	Question pertinente lorsque : $\{q22cantine\} = 1$
q12b	Enquêteur ! Posez la question suivante au directeur de l'école : « Pouvez-vous me montrer le registre de présence pour l'année scolaire 2020-2021 ? »	1 L'enquêteur a vu les dossiers. 2 L'enquêteur n'a pas vu les dossiers car ils n'existent pas. 3 L'enquêteur n'a pas vu les dossiers mais selon le directeur, ils existent.	
q12b_avertissement	Enquêteur ! Les informations contenues dans le registre de présence de l'école sont d'une importance capitale pour notre enquête. Ne sélectionnez pas cette option sans avoir fait tout ce que vous pouvez pour obtenir ce		Question pertinente lorsque : $\{q12b\} \neq 1$

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	document. Veuillez revoir votre réponse à la question précédente.		
q12b_pourquoi	Si non, pourquoi ? *Donnez une explication détaillée.		Question pertinente lorsque : \${q12b} !=1
note_absences	Agent recenseur, pour chaque élève enquêté dans cette école, vous noterez le nombre d'absences qu'il a accumulées et s'il a manqué plus de 10 jours d'école pour des raisons de santé d'octobre 2020 à juin 2021.		
Absences_eleves_no Groupe pertinent lorsque : \${q12b} =1 (Groupe répété)			
q12c	Pour combien d'élèves vérifiez-vous les registres de présence ?	____ ____	
q54_absence_nom	Nom et prénom de l'élève (en majuscules s'il vous plaît !)	_____ _____	
q54_absence_grade	Leur note	1 CP12 CP2 3 CE1 4 CE2 5 CM1 6 CM2	
q54_absence_id	Leur identifiant unique	_ @ @ @ @ _	
q54_absence_id_confirm	Confirmer l'identifiant unique de l'élève	_ @ @ @ @ _	
q54_absence	Combien de jours d'absence cet élève a-t-il accumulé au cours de l'année scolaire 2020-2021 ?	____ ____	
q54_absence_maladie	Cet élève a-t-il accumulé plus de 10 jours d'absences pour raisons de santé ou de maladie au cours de l'année scolaire 2020-2021 ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
q13b	Enquêteur ! Posez la question au directeur : « Pouvez-vous me montrer les relevés de présence des enseignants pour l'année scolaire 2020-2021 ?	1 L'enquêteur a vu les dossiers. 2 L'enquêteur n'a pas vu les dossiers car ils n'existent pas. 3 L'enquêteur n'a pas vu les dossiers mais selon le directeur, ils existent.	
q13b_avertissement	Enquêteur ! Les informations contenues dans le registre de présence de l'école sont d'une importance capitale pour notre enquête. Ne sélectionnez pas cette option sans avoir fait tout ce que vous pouvez pour obtenir ce document. Veuillez revoir votre réponse à la question précédente.		
q13b_pourquoi	Si non, pourquoi ? *Donnez une explication détaillée.	_____	Question pertinente lorsque : \${q13b} !=1

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
absences_enseignants	Nombre de jours d'absence des enseignants d'octobre 2020 à juin 2021	__ __ (Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999)	Question pertinente lorsque : \${q13b} =1
q56a	Nombre de jours d'absence justifiés (permission)	__ __ (Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999)	
q56b	Nombre de jours d'absence non justifiés	__ __ (Je ne sais pas = - 777 ; Sans objet = - 888 ; Refus d = - 999)	
nom_de_note_générée_318	Passons maintenant aux raisons de l'absentéisme des élèves.		
q611	Quelles sont les premières raisons principales de l'absentéisme des garçons ?	1 Problème de maladie/santé 2 Météo (pluie, inondations, tempêtes) 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Manque d'enseignants 6 Croyances et pratiques socioculturelles 7 Ne peut pas manger à la cantine 8 Autre préciser 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	
q611_aut	Préciser si autre	_____ _____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q611} , '8')
q612	Quelle est la deuxième raison principale de l'absentéisme des garçons ?	1 Problème de maladie/santé 2 Météo (pluie, inondations, tempêtes) 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou tâches ménagères 5 Manque d'enseignants 6 Croyances et pratiques socioculturelles 7 Ne peut pas manger à la cantine 8 Autre préciser 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	
q612_aut	Préciser si autre	_____ _____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q612} , '8')
q613	Quelle est la troisième raison principale de l'absentéisme des garçons ?	1 Problème de maladie/santé 2 Météo (pluie, inondations, tempêtes) 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Manque d'enseignants 6 Croyances et pratiques socioculturelles 7 Ne peut pas manger à la cantine 8 Autre préciser 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q612} !=9
q613_aut	Préciser si autre	_____ _____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q613} , '8')
nom_de_note_générée_325	Donnez les principales raisons de l'absentéisme des FILLES		
q621	Quelles sont les premières raisons principales de l'absentéisme des filles ?	1 Problème de maladie/santé 2 Météo (pluie, inondations, tempêtes) 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Manque d'enseignants 6 Croyances et pratiques socioculturelles 7 Ne peut pas manger à la cantine 8 Autre préciser 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q621aut	Précisez si autre Quelle est la deuxième raison principale de l'absentéisme des filles ?	_____	
q622	Quelle est la deuxième raison principale de l'absentéisme des filles ?	1 Problème de maladie/santé 2 Météo (pluie, inondations, tempêtes) 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Manque d'enseignants 6 Croyances et pratiques socioculturelles 7 Ne peut pas manger à la cantine 8 Autre préciser 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	
q622aut	Préciser si autre	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q622} ,8')
q623	Quelle est la troisième raison principale de l'absentéisme des filles ?	1 Problème de maladie/santé 2 Météo (pluie, inondations, tempêtes) 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Manque d'enseignants 6 Croyances et pratiques socioculturelles 7 Ne peut pas manger à la cantine 8 Autre préciser 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${q622} !=9
q623aut	Préciser si autre	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q623} ,8')
nom_de_note_générée_332	Donnez les principales raisons pour lesquelles les garçons abandonnent l'école		
q631	Sélectionnez les principales raisons qui poussent les garçons à abandonner l'école	1 Problèmes de santé / handicap 2 Sécurité personnelle 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Distance à l'école 6 Frais de scolarité 7 Difficultés pour s'alimenter à l'école à midi 8 Autre	
q631aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q631} ,8')
q632	Sélectionnez la deuxième raison principale pour laquelle les garçons abandonnent l'école	1 Problèmes de santé / handicap 2 Sécurité personnelle 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Distance à l'école 6 Frais de scolarité 7 Difficultés pour se nourrir à l'école 8 Autre 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	
q632aut	Si autre, veuillez préciser	_____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q632} ,8')

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
q633	Sélectionnez la troisième raison principale pour laquelle les garçons abandonnent leurs études. Question pertinente lorsque : \${q632} !=9	1 Problèmes de santé / handicap 2 Sécurité personnelle 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Distance à l'école 6 Frais de scolarité 7 Difficultés pour se nourrir à l'école 8 Autre 9 Aucun 999 Refus/ne sait pas	
q633aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q633} , '8')
nom_de_note_générée_339	Donnez les principales raisons pour lesquelles les filles abandonnent l'école		
q641	Sélectionnez les principales raisons qui poussent les filles à abandonner leurs études	1 Problèmes de santé / handicap 2 Sécurité personnelle 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Distance à l'école 6 Frais de scolarité 7 Mariage précoce 8 Grossesse 9 Difficultés pour manger à l'école 10 Autre, précisez	
q641aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q641} , '10')
q642	Sélectionnez la deuxième raison principale pour laquelle les filles abandonnent leurs études	1 Problèmes de santé / handicap 2 Sécurité personnelle 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Distance à l'école 6 Frais de scolarité 7 Mariage précoce 8 Grossesse 9 Difficultés pour manger à l'école 10 Autre, préciser 11 Aucun 999 Refus/ne sait pas	
q642aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q642} , '10')
q643	Sélectionnez la troisième raison principale pour laquelle les filles abandonnent leurs études. Question pertinente lorsque : \${q642} !=11	1 Problèmes de santé / handicap 2 Sécurité personnelle 3 Tâches ménagères pastorales/rurales 4 Travail saisonnier ou travaux ménagers 5 Distance à l'école 6 Frais de scolarité 7 Mariage précoce 8 Grossesse 9 Difficultés pour manger à l'école 10 Autre, préciser 11 Aucun 999 Refus/ne sait pas	
q643aut	Si autre, veuillez préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${q643} , '10')
programme_enseignant	Monsieur le Directeur, avez-vous un registre ou un cahier/document qui indique si chaque enseignant a pu compléter son programme d'enseignement l'année dernière ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
registre_programme	Si oui, puis-je consulter ce document/cahier/registre ?	1 Recenseur vous avez consulté le registre/carnet/document 2 Recenseur vous n'avez pas pu consulter le registre/carnet/document	Question pertinente lorsque : $\{teacher_programme\} = 1$
q80	L'année dernière, le professeur de CP1 a-t-il terminé son programme ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	Question pertinente lorsque : $\{q11b\} = 1$
q81	L'année dernière, le professeur de CP2 a-t-il terminé son programme ?	2 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	Question pertinente lorsque : $\{q11c\} = 1$
q82	L'année dernière, le professeur de CE1 a-t-il terminé son programme ?	3 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	Question pertinente lorsque : $\{q11d\} = 1$
q83	L'année dernière, le professeur de CE2 a-t-il terminé son programme ?	4 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	Question pertinente lorsque : $\{q11e\} = 1$
q84	L'année dernière, le professeur de CM1 a-t-il terminé son programme ?	5 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	Question pertinente lorsque : $\{q11f\} = 1$
q85	L'année dernière, le professeur de CM2 a-t-il terminé son programme ?	6 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	Question pertinente lorsque : $\{q11g\} = 1$
manuel1	Quand l'école a-t-elle reçu pour la dernière fois de nouveaux manuels scolaires ?	1 2018 ou avant 2 2019 3 2020 4 2021 5 Autre (préciser) 999 Refusé	
manuel1aut	Autre préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : $\{texbook1\} = 5$
manuel2	Combien de livres ont été reçus par niveau scolaire ?	CP1 ____ ____ CP2 ____ ____ CE1 ____ ____ CE2 ____ ____ CM1 ____ ____ CM2 ____ ____ -999 Refusé	
manuels_scolaires3	L'école reçoit-elle les livres des enseignants ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
enseignertrain1	Les enseignants de cette école bénéficient-ils d'une formation continue ?	1 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
teachtrain2	Les enseignants et les classes ont-ils été visités par le CPPP ?	2 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
teachtrain3	Si oui, combien de fois par niveau scolaire ? Question pertinente lorsque : \${teachtrain2}=	CP1 ____ ____ CP2 ____ ____ CE1 ____ ____ CE2 ____ ____ CM1 ____ ____ CM2 ____ ____ -999 Refusé	
teachtrain4	Les enseignants ont-ils déjà reçu une formation en ligne ?	4 Oui 0 Non 3 Je ne sais pas 999 Refuse de répondre	
teachtrain5	Les enseignants aiment-ils la formation en ligne ?		Question pertinente lorsque : \${teachtrain4}=1
observations	Observations/Commentaires (si rien, mettre « RAS »)	_____	
image_building1	Prendre une photo de l'extérieur de l'école	Photo	
image_building2	Prendre une photo de l'extérieur de l'école	photo	
image_bath	Prendre une photo des toilettes de l'école	photo	
image_eau	Prendre une photo de la station d'eau de l'école	photo	
GPS	Coordonnées GPS		
note5	Merci pour votre temps !		

Annexe VI-8 : Questionnaire pour l'enseignant

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
IDENTIFICATION			
date_i	Date de l'entretienDate	_ _ _ _ / _ _ _ _ / _ _ _ _ _ _ _ _ _ dd mm yyyy	
heure_i	Heure de début de l'entretien	_ _ _ _ . _ _ _ _ _ hh min	
cuisinier	Nom du chef d'équipe	_____ _____	
fr_nom	Recenseurnom	_____ _____	
fr_no_confirm	Confirmez votre numéro d'identification	Oui/non	
Emplacement			
région	Sélectionnerla région	1. Bafouer 2. Bagoué 3. Bounkani 4. Cavalière 5. Gontougo 6. Poro 7. Tchologo	
je suis	SélectionnerPEI	liste des IEP	
école	Sélectionnerécole	École sondéeliste	
Note 1	<p>Cher enseignant : Nous menons une étude pour le compte du Programme Alimentaire Mondial (PAM) et du Ministère de l'Education Nationale (MENET) sur la durabilité des cantines scolaires et le niveau de scolarisation des enfants dans les régions du Bafing, Bagoué, Bounkani, Cavally, Gontougo, Poro et Tchologo. Nous souhaitons que les enseignants des écoles élémentaires participent à cet entretien. Nous souhaitons vous poser des questions sur votre parcours, votre formation et vos élèves. Cet entretien dure environ 30 minutes. Les informations que vous nous fournirez sont strictement confidentielles et ne seront divulguées à aucune autre personne pour quelque raison que ce soit. La participation est volontaire, cependant nous espérons que vous participerez à cet entretien car vos points de vue nous permettront de mieux apprécier la situation alimentaire et pédagogique dans votre région. Vos réponses n'auront aucune incidence sur votre accès ou celui de votre école aux programmes d'aide alimentaire ou pédagogique. Avez-vous des questions spécifiques ? Pouvons-nous commencer maintenant ?</p>		
consentement	FaireConsentez-vous à cette enquête ?	1. Oui 2. Non	Si « non », fin du formulaire
note2	Excellent ! Maintenant, j'aimerais vous poser quelques questions à votre sujet...		
sexe	Quel est ton sexe ?	1 mâle 2 femmes 999 Refusé	* Ne demandez que si nécessaire
professeur_chat	Êtes-vous un enseignant titulaire, bénévole ou stagiaire ?	1 Titulaire du titre 2 Bénévoles 3 Stagiaire	
exp1	Depuis combien d'années travaillez-vous en tant qu'enseignant ? <i>Précisez que les années travaillées peuvent être dans n'importe quelle école. *Si vous venez de commencer, entrez 0. Si vous avez commencé l'année dernière, notez 1, etc.</i>	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _	*Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif d'années
exp2	Depuis combien d'années êtes-vous affecté à cette école ? <i>Si vous venez de commencer, entrez 0. Si vous avez commencé l'année dernière, notez 1, etc. * Si le répondant ne</i>	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Question pertinente lorsque : \${exp1} > 0

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	<i>sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif d'années</i>		
classe	Quelle classe avez-vous enseignée au cours de la dernière année scolaire ? *Si vous venez de commencer, indiquez 0. Si vous avez commencé l'année dernière, notez 1, etc. *Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif d'années	1. CP1 2. CP2 3. CE1 4. CE2 5. CM1 6. CM2 7. Directeur d'école 8. Autre 9. Refusé	Question pertinente lorsque : $\{exp1\} > 0$
autre_classe	Autre : préciser	<hr/> <hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée($\{class\}$, '7')
note3	Merci ! Maintenant, j'aimerais vous poser quelques questions sur le type de formation et de développement professionnel que vous avez reçu.		
train1	Avez-vous déjà participé à une formation de l'AVSI sur l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture ? *Choisissez une seule option	1. Oui 2. Non 3. Je ne sais pas 4. Refusé	
train1a	Qu'est-ce qui vous a empêché d'y participer ? Question pertinente lorsque : $\{train1\} = 0$	1. Maladie 2. Autorisation 3. Absence 4. Autres formations 5. Loin du site d'entraînement 6. Conditions de remboursement des frais 7. Autre (préciser)	
autre_train1a	Autre : préciser	<hr/> <hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionné($\{train1a\}$, '7')
train2	Quand avez-vous suivi une formation AVSI ?	1 2018 ou avant 2 2019 3 2020 4 2021 5 Autre (préciser) 999 Refusé	Question pertinente lorsque : $\{train1\} = 1$
autre_train2	Autre : préciser	<hr/> <hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionné($\{train2\}$, '4')
train3	En moyenne, combien de jours avez-vous suivi la formation AVSI ? * Choisissez une seule option	1 1 2 2 3 3 4 4 5 Plus de 4 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : $\{train1\} =$
train4	La formation AVSI vous a-t-elle été utile dans votre travail d'enseignement l'année dernière ? Choisissez une seule option	1 Pas utile 2 Utile 3 Très utile 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : $\{train1\} = 1$
train5	Avez-vous mis en pratique les apprentissages de la formation que vous avez reçue à l'AVSI dans votre classe l'année dernière ? * Choisissez une seule option	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	Question pertinente lorsque : $\{train1\} = 1$
train5a	Si oui, à quelle fréquence ? * Choisissez-en un seul	1 Rarement 2 Souvent 3 Toujours 999 Refusé	option Question pertinente lorsque : $\{train5\} = 1$
train6	Outre l'AVSI, avez-vous reçu une autre formation sur l'enseignement de la lecture-écriture auprès d'une autre organisation au cours des deux dernières années ? * Choisissez une seule option	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
outils	Quels outils et matériels d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture avez-vous utilisés dans votre école ? * Ne lisez pas les options de réponse * Sélectionnez tout ce qui s'applique	0 Aucun 1 Bibliothèque mobile 2 Tableaux de lecture 3 planches illustrées 4 dictionnaires juniors 5 enregistrements pour la gestion du matériel 6 lettres en plastique sculptées 7 Mégaphone 8 Autre (préciser) 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${tools} , '8'
autres_outils	Autre : préciser	<hr/> <hr/>	
outils2	À quelle fréquence utilisez-vous les outils et matériels pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture ? * Choisissez une seule option	1 Rarement 2 Souvent 3 Toujours 999 Refusé	Question pertinente lorsque : \${tools} != 0 ou \${tools} != - 999
évaluer	L'année dernière, avez-vous utilisé l'outil d'évaluation « Grille générale d'évaluation des performances des élèves » pour évaluer progressivement vos élèves ? * Choisissez une seule option	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
péd1	L'année dernière, un conseiller pédagogique est-il venu visiter votre classe et a-t-il évalué vos techniques de lecture et d'écriture ? Choisissez une seule option	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
péd2	Combien de fois un conseiller pédagogique est-il venu vous rendre visite l'année dernière ? * Choisissez une seule option	0 0 1 1 2 2 3 3 4 Plus de 3 fois 999 Refusé/ne sait pas	
lire1	L'année dernière, avez-vous organisé avec les enseignants de votre école des activités de lecture pour vos élèves ? * Choisissez une seule option ; * Cela comprend l'animation - lecture, promotion de la lecture, concours de lecture, etc.	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
lire2	Quelles activités de lecture votre école a-t-elle organisées ? * Ne lisez pas les options de réponse * Sélectionnez tout ce qui s'applique	1 Lecture animée 2 Activités de promotion de la lecture 3 Concours de lecture 4 Autre (préciser) 999 Refusé/ne sait pas	Question pertinente lorsque : \${read1} = 1
autre_lecture2	Autre : préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${read2} , '4')
rencontre1	L'année dernière, avez-vous participé à des réunions avec d'autres enseignants pour partager des expériences et discuter d'activités de lecture ? * Choisissez une seule option	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
rencontre2	Combien de fois? * Réponse numérique entre 1 et 499 Question pertinente lorsque : \${meet1} = 1	_____ _____	
train7	Avez-vous déjà participé à une formation de l'AVSI ou du PAM sur la nutrition des enfants ? * Choisissez une seule option	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
train8	Quand avez-vous suivi cette formation ?	1 2019 2 2020 3 2021 4 Autre (préciser) 999 Refusé	Question pertinente lorsque : \${train7}=1

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
train8autre	Quand avez-vous suivi cette formation ? Précisez	_____ _____	Question pertinente lorsque : \$[train8]=4
train9	Avez-vous déjà participé à une formation d'AVSI ou du PAM sur les mesures d'hygiène et d'assainissement ? *Choisissez une seule option	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
train10	Quand avez-vous suivi cette formation ?	1 2019 2 2020 3 2021 4 Autre (préciser) 999 Refusé	Question pertinente lorsque : \$[train9]=1
laver1	Utilisez-vous des postes de lavage des mains à l'école ?	0 - Non 1 - Oui 2 - Il n'y a pas de postes de lavage des mains à l'école	
lavage2	Si « Non », pourquoi pas ?	1 - Savon non disponible 2 - Les lavabos ne sont pas propres 3 - Mixte avec des élèves de sexe opposé 4 - Hors service 5 - Surpeuplé 6 - Peu d'eau 7 - Loin des salles de classe 8 - Trop haut pour être atteint 9 - Autre, précisez	Question pertinente lorsque : \$[wash1]=0
autre_lavage2	Autre, précisez.	_____ _____ _____	Question pertinente lorsque : \$[wash2]=9
lavage3	À quel moment vous lavez-vous les mains ? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent. Ne lisez pas les réponses.	1 - Avant de manger 2 - Après avoir mangé 3 - Après la défécation 4 - Après avoir joué à des jeux 5 - Après avoir jeté les poubelles ou fait le ménage 6 - Après le retour de l'école ou du marché 7 - Après avoir nourri ou soigné des animaux 8 - Après avoir nettoyé/essuyé le petit frère ou la petite sœur 9 - Avant de préparer les aliments 10 - Autre, précisez	
autre_lavage3	Autre, précisez.	_____ _____ _____	Question pertinente lorsque : \$[wash3]=10
lavage4	Décrivez comment vous vous lavez les mains.	1 - Se laver les mains dans un bol d'eau (en partageant avec d'autres personnes) — mauvaise pratique 2 - Avec quelqu'un qui verse un peu d'eau propre d'une cruche sur ses mains — pratique appropriée 3 - Sous l'eau courante — pratique appropriée 4 - Se laver les mains avec du savon ou des cendres 5 - Autre, précisez	
autre_lavage4	Autre, précisez.	_____ _____ _____	Question pertinente lorsque : \$[wash4]=5
lavage5	Pourquoi est-il important de se laver les mains ? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent. Ne lisez pas les réponses. Si la personne répond « parce	1 - Empêche de tomber malade 3 - Nettoie les mains/élimine la saleté 4 - C'est une bonne hygiène	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	qu'elle est sale », demandez-lui pourquoi. Qu'est-ce qui ne va pas avec les mains sales ?	5 - Empêche la saleté de pénétrer dans la bouche 6 - Empêche la saleté de pénétrer dans les aliments 7 - Élimine les germes 12 - Ça sent bon 13 - Semble propre 14 - Autre, précisez 88 - Je ne sais pas	
autre_la vage5	Autre, précisez.	_____ _____	Question pertinente lorsque : \$[wash5]=14
lavage6	Où trouvez-vous de l'eau pour cuisiner à l'école ? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.	1 - Étang, lac 2 - Barrage 3 - Ruisseau/rivière 4 - Ressort non protégé 5 - Source protégée 6 - Puits 7 - Forage 8 - Réservoir d'eau 9 - Captage de toiture 10 - Autre, précisez 88 - Je ne sais pas	
autre_la vage6	Autre, précisez.	_____ _____	Question pertinente lorsque : \$[wash6]=10
lavage7	Où trouvez-vous l'eau que vous buvez à l'école ? Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.	1 - Ils nous donnent de l'eau bouillie 2 - Ils nous donnent de l'eau non bouillie 3 - Eau courante 4 - Réservoir 5 - Puits 6 - Autre, précisez	
autre_la vage7	Autre, précisez.	_____ _____	Question pertinente lorsque : \$[wash7]=6
note4	Merci ! Ma dernière série de questions porte sur la présence et la participation des élèves.		
assister1	L'année dernière, combien d'élèves étaient inscrits dans votre classe ? * Réponse numérique * Si le répondant ne sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif d'élèves * Si l'enseignant enseigne les deux classes, encouragez-le à donner un nombre total d'élèves	_____ _____	
assister2	Lors d'une journée typique l'année dernière, combien d'élèves étaient présents dans votre classe ? * Réponse numérique * Si le répondant ne sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif d'élèves * Si l'enseignant enseigne les deux classes, encouragez-le à donner un nombre total d'élèves	_____ _____	
partie1_f	Lors d'une journée typique l'année dernière, parmi 10 élèves, combien ont été attentives et ont participé pendant votre cours ? * Sélectionnez un nombre entre 0 et 10.	_____ _____	
partie1_m	Lors d'une journée type l'année dernière, parmi 10 élèves garçons, combien ont été attentifs et ont participé à votre cours ? Sélectionnez un nombre entre 0 et 10	_____ _____	
partie 2	Lors d'une journée typique l'année dernière, les garçons et les filles participaient-ils de manière égale aux activités en classe ?	_____ _____	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
assister3	L'année dernière, quelles difficultés avez-vous rencontrées qui vous ont empêché de tenir votre cours ?	0 Aucun 1 Maladie 2 Déplacement pour déboursier le salaire 3 Démarches administratives 4 événements sociaux 5 formations / réunions obligatoires 6 Autre 999 Refusé	
autre_attend3	Autre : préciser	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${attend3} , '6')
attend3_a	Combien de jours d'école avez-vous perdus à cause d'une maladie ? * Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif de jours. Sinon, inscrivez - 99	_____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${attend3} , '1')
attend3_b	Combien de jours d'école avez-vous perdus à cause des déplacements pour verser votre salaire ? * Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif de jours. Sinon, inscrivez - 99	_____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${attend3} , '2')
attend3_c	Combien de jours d'école avez-vous perdus à cause des démarches administratives ? * Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif de jours. Sinon, inscrivez - 99	_____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${attend3} , '3')
attend3_d	Combien de jours d'école avez-vous perdus à cause d'événements sociaux ? * Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif de jours. Sinon, inscrivez - 99	_____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${attend3} , '4')
attend3_e	Combien de jours d'école avez-vous perdus à cause de formations/réunions obligatoires ? * Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif de jours. Sinon, inscrivez - 99	_____ _____	Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${attend3} , '5')
attend3_f	Combien de jours d'école avez-vous perdus pour d'autres raisons ? À la rentrée, à la veille des vacances ou à la veille des devoirs ? * Si le répondant ne le sait pas, encouragez-le à donner un nombre approximatif de jours.	_____ _____	Sinon, entrez - 99 Question pertinente lorsque : sélectionnée(\${attend3} , '6')
langue	L'année dernière, avez-vous enseigné une partie de votre cours dans la langue maternelle de vos élèves ?	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
cons_pro	Enquêteur ! Demandez à l'enseignant de vous montrer son programme de l'année dernière pour voir s'il a terminé son programme	1 Recenseur, vous avez pu consulter le programme du professeur 2 Recenseur, vous n'avez pas pu consulter le programme du professeur	
raisons_cons	Si non pourquoi ?	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : \${consulter_programme} =2
fini_pro	L'enseignant a-t-il terminé son programme l'année dernière ?	1 Oui 0 Non 999 refusé	
fini_program_rais	Si l'enseignant n'a pas pu terminer son programme, demandez pourquoi Question pertinente lorsque : \${fini_programme} =0		
ens1	L'année dernière, combien d'élèves de votre classe avaient accès à un manuel scolaire ?	0 Tous les élèves 2 La majorité 3 Certains élèves 4 Aucun des élèves 999 Refusé	
ens2	Cette année, combien d'élèves de votre classe ont eu	1 Tous les élèves	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
	accès à un manuel scolaire ?	2 La majorité 3 Certains élèves 4 Aucun des élèves 999 Refusé	
ens3	Si tous les élèves n'ont pas de manuels scolaires, comment enseignez-vous ?	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : selected(\${ ens2 } , ' 2 ') ou selected(\${ ens2 } , ' 3 ') ou selected(\${ ens2 } , ' 4 ')
ens4	Selon vous, qu'est-ce qui influence négativement le niveau de compétence en lecture dans votre classe ?	1 Absentéisme des élèves 2. Manque de manuels scolaires 3 cantines scolaires non fonctionnelles 4 Enseignement en français au lieu de la langue locale 5. Manque de suivi de la part des autorités scolaires 6 Manque de pédagogie adaptée 7 Absence de suivi parental 8 Autre 999 Refus	
ens4_autre	Autre, précisez.	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${ ens4 } , ' 8 ')
ens5	Bénéficiez-vous de formations régulières organisées par le Ministère de l'Éducation ?	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
ens6	Souhaitez-vous bénéficier d'une formation continue ?	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
ens7	Souhaitez-vous bénéficier d'une formation continue en ligne ?	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
ens8	Comment et par quels moyens parviennent-ils à avoir des manuels scolaires ?	1 Les parents 2 L'État 3 donateurs privés 4 Autre 999 Refusé	
ens8_autre	Autre, précisez.	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${ ens8 } , ' 4 ')
ens9	La quantité de manuels scolaires distribués par l'État est-elle suffisante ?	1 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${ ens8 } , ' 2 ')
ens10	Savez-vous à quelle fréquence les manuels scolaires sont distribués dans votre école ?	6 Oui 0 Non 2 Je ne sais pas 999 Refusé	
ens10_autre	Autre, précisez.	<hr/> <hr/>	Question pertinente lorsque : sélectionné(\${ ens10 } , ' 6 ')
ens11	La quantité de manuels scolaires est-elle suffisante pour le nombre d'élèves ?	1 Oui 0 Non	

N°	Libellé de la question	Modalité de sélection	Instructions ou sauts
		2 Je ne sais pas 999 Refusé	
heure_f	Fin de l'entretien	_ _ _ _ _ _ _ hh min	
observations	Observations/Commentaires (si rien, mettre « RAS ») * Ne pas lire au répondant	_____ _____	
GPS	Coordonnées GPS		
note5	Merci pour votre temps!		

Annexe 6. Résultats de l'analyse quantitative

Analyse d'impact

Impact au niveau des élèves

Effet global du programme d'alimentation scolaire

Cette section porte sur l'impact du programme de repas scolaires sur les élèves. Le programme de repas scolaires semble avoir un effet positif et statistiquement significatif pour aider les élèves à atteindre le score minimum approprié à leur niveau scolaire. Cependant, il n'influence pas de manière significative les scores bruts globaux, la probabilité d'atteindre le score maximum ou de le dépasser, une fois que la région, la classe et les covariables individuelles sont contrôlées (voir tableau 27).

Tableau 35 : Effet global du programme d'alimentation scolaire sur différents modèles

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Termes	A fait	SE	A fait	SE	A fait	SE
Score ASER brut	0,120	(0,312)	0,252	(0,335)	0,536	(0,456)
Note minimale adaptée à la classe	0,171***	(0,0511)	0,143***	(0,0544)	0,131*	(0,0758)
Note maximale adaptée à la classe	0,109**	(0,0488)	0,0829	(0,0564)	0,0837	(0,0738)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0587*	(0,0352)	0,0435	(0,0423)	-0,00648	(0,0625)
<i>Erreurs standard robustes entre parenthèses</i>						
*** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$						
DiD = Différence dans la Différence						
SE = Erreur standard						
Modèle 1 = Modèle sans commandes						
Modèle 2 = Modèle avec effets fixes de classe et de région						
Modèle 3 = Modèle complet avec région, effets fixes de classe et autres covariables individuelles						

Analyse sexospécifique du programme d'alimentation scolaire

Pour les élèves de sexe féminin comme masculin, le programme d'alimentation a un effet positif constant sur la probabilité que les élèves atteignent le score minimum approprié à leur niveau, en particulier dans les premiers modèles. Cependant, lorsque des contrôles pour la région, la classe et les covariables individuelles sont ajoutés, ces effets s'affaiblissent généralement et, dans certains cas, ils deviennent statistiquement insignifiants dans le modèle final. Pour d'autres indicateurs de performance (score ASER brut, score maximum approprié à la classe et dépassement du score maximum), il existe peu de preuves cohérentes d'un impact significatif, en particulier une fois que des covariables supplémentaires sont prises en compte. Il convient de noter que le programme d'alimentation semble avoir un effet modeste et constant pour aider les élèves de sexe féminin comme masculin à atteindre les exigences minimales en matière de notes, mais il n'améliore pas significativement la performance brute globale ou les seuils de performance plus élevés une fois que des facteurs supplémentaires sont pris en compte.

Tableau 36 : Les effets du programme d'alimentation scolaire sur diverses mesures de performance

académique des élèves filles et garçons

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Termes	A fait	SE	A fait	SE	A fait	SE
Femme						
Score ASER brut	0,153	-0,387	0,281	-0,415	-0,385	-0,639
Note minimale adaptée à la classe	0,168***	-0,0578	0,137**	-0,059	0,108	-0,108
Note maximale adaptée à la classe	0,123**	-0,0546	0,0794	-0,061	0,0401	-0,12
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0942**	-0,0449	0,0653	-0,0538	0,00255	-0,0842
Homme						
Score ASER brut	0,0799	-0,343	0,154	-0,376	0,269	-0,678
Note minimale adaptée à la classe	0,174***	-0,0597	0,158**	-0,0657	0,131	-0,112
Note maximale adaptée à la classe	0,0947	-0,0576	0,0902	-0,0657	0,0766	-0,11
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0224	-0,0403	0,0205	-0,0442	-0,0727	-0,0656
<i>Erreurs standard robustes entre parenthèses*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1</i> <i>DiD = Différence dans la différence SE = Erreur standard</i> <i>Modèle 1 = Modèle sans contrôles</i> <i>Modèle 2 = Modèle avec effets fixes de classe et de région</i> <i>Modèle 3 = Modèle complet avec effets fixes de région, de classe et d'autres covariables individuelles</i>						

Analyse régionale du programme d'alimentation scolaire

Cette section de l'analyse explore les différents effets du programme de cantines scolaires dans différentes régions. L'analyse a été menée séparément pour les sept régions : Bafing, Cavally, Poro, Tchologo, Boukani, Bagoue et Gontougo, mettant en évidence les divers impacts du programme sur les résultats en lecture des élèves. Le tableau 29 présente les détails.

Tableau 37 : Les effets du programme d'alimentation scolaire sur diverses mesures de performance académique par région

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Termes	A fait	SE	A fait	SE	A fait	SE
Bafing						
Score ASER brut	-1.029	(0,587)	-1.038	(0,588)	0,000	(0,000)
Note minimale adaptée à la classe	-0,177**	(0,0787)	-0,186**	(0,0789)	0,000	(0,000)
Note maximale adaptée à la classe	-0,248**	(0,101)	-0,253**	(0,103)	0,000	(0,000)
Score maximal approprié à la note dépassé	-0,179***	(0,0413)	-0,184***	(0,0429)	0,000	(0,000)

Cavally						
Score ASER brut	0,634	(0,839)	0,287	(0,857)	1,271	(0,906)
Note minimale adaptée à la classe	0,199**	(0,0829)	0,218**	(0,0789)	0,324***	(0,0784)
Note maximale adaptée à la classe	0,130	(0,0804)	0,126	(0,0795)	0,247***	(0,0749)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0179	(0,0429)	0,0104	(0,0451)	0,0659*	(0,0336)
Poro						
Score ASER brut	0,274	(0,381)	0,635	(0,382)	-0,258	(0,729)
Note minimale adaptée à la classe	0,168**	(0,0795)	0,168**	(0,0783)	0,155	(0,107)
Note maximale adaptée à la classe	0,102	(0,0773)	0,0991	(0,0726)	0,0972	(0,0835)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0609	(0,0462)	0,0603	(0,0461)	0,101**	(0,0428)
Tchologo						
Score ASER brut	-0,0329	(0,995)	0,487	(1,062)	0,900*	(0,455)
Note minimale adaptée à la classe	0,403**	(0,155)	0,387**	(0,162)	0,385***	(0,0878)
Note maximale adaptée à la classe	0,221*	(0,105)	0,215*	(0,111)	0,198**	(0,0671)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0816	(0,0463)	0,0881*	(0,0436)	0,0342	(0,0694)
Boukani						
Score ASER brut	-0,644	(0,561)	-0,496	(0,561)	0,0989	(0,667)
Note minimale adaptée à la classe	0,0872	(0,0925)	0,0785	(0,0908)	0,179*	(0,0837)
Note maximale adaptée à la classe	0,00867	(0,0829)	0,00601	(0,0843)	0,0885	(0,0706)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0491	(0,0538)	0,0547	(0,0541)	0,0906	(0,0514)
Bagoué						
Score ASER brut	0,274	(0,498)	0,418	(0,524)	-0,157	(0,768)
Note minimale adaptée à la classe	0,0977	(0,0864)	0,0769	(0,0830)	0,238**	(0,0864)
Note maximale adaptée à la classe	0,129*	(0,0702)	0,118	(0,0700)	0,206***	(0,0614)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0752*	(0,0421)	0,0743	(0,0421)	0,129***	(0,0311)
Gontougo						
Score ASER brut	-0,366	(0,659)	-0,0519	(0,704)	1,993	(1,232)
Note minimale adaptée à la classe	0,0942	(0,109)	0,0979	(0,117)	0,0923	(0,148)
Note maximale adaptée à la classe	0,0422	(0,141)	0,0460	(0,144)	-0,0340	(0,159)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0248	(0,126)	0,0243	(0,120)	0,133	(0,117)
<i>Erreurs standard robustes entre parenthèses</i> *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$ <i>DiD = Différence dans la Différence</i> <i>SE = Erreur standard</i> <i>Modèle 1 = Modèle sans commandes</i> <i>Modèle 2 = Modèle avec effets fixes de classe et de région</i> <i>Modèle 3 = Modèle complet avec région, effets fixes de classe et autres covariables individuelles</i>						

À Bafing, le programme montre des effets négatifs sur toutes les mesures de performance, notamment en termes de dépassement des notes maximales appropriées à la classe, ces résultats étant très significatifs. Cavally démontre des effets positifs, en particulier en ce qui concerne l'atteinte des notes minimales et maximales appropriées à la classe, l'impact le plus significatif étant observé dans le modèle 3. À Poro, des effets positifs sont observés pour l'atteinte des notes minimales et le dépassement des notes maximales, avec des résultats significatifs dans les modèles ultérieurs.

Les résultats de Tchologo montrent également des effets positifs sur l'atteinte des notes minimales et maximales appropriées à la classe, en particulier dans le modèle complet, où ces effets sont statistiquement significatifs. À Boukani, les effets du programme sont pour la plupart positifs, en particulier pour l'atteinte des notes minimales appropriées à la classe et le dépassement des notes maximales, mais seulement dans les modèles ultérieurs. Bagoue montre des effets positifs sur les notes minimales et maximales et sur le dépassement du score maximal, avec la plus forte signification dans le modèle 3.

Enfin, Gontougo ne montre aucun effet significatif sur aucune des mesures de performance, ce qui suggère que l'intervention n'a peut-être pas eu l'impact souhaité dans cette région. Cette variabilité régionale suggère que l'efficacité du programme d'alimentation scolaire peut dépendre de facteurs contextuels locaux, tels que l'infrastructure éducative régionale, les conditions socioéconomiques et la manière dont le programme est mis en œuvre. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte les différences régionales lors de l'évaluation de l'efficacité du programme et suggèrent que des approches plus ciblées peuvent être nécessaires dans les régions où le programme a un impact moins positif.

Analyse des niveaux scolaires du programme d'alimentation scolaire

Cette analyse examine l'influence du programme d'alimentation scolaire sur les résultats des élèves dans des classes spécifiques, en mettant l'accent sur les compétences en lecture et l'impact global au niveau de la classe. Le tableau 30 met en évidence les effets du programme par niveau scolaire.

Tableau 38 : Les effets du MGD2 sur les résultats d'apprentissage des élèves par niveau/classe

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Classes	A fait	SE	A fait	SE	A fait	SE
CP2						
Score ASER brut	0,687**	(0,326)	0,701*	(0,365)	0,541	(0,379)
Note minimale adaptée à la classe	0,185**	(0,0758)	0,193**	(0,0842)	0,0984	(0,0989)
Note maximale adaptée à la classe	0,134*	(0,0740)	0,139*	(0,0822)	0,0505	(0,101)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0900	(0,0606)	0,0907	(0,0646)	0,123*	(0,0631)
CE1						
Score ASER brut	1,107*	(0,609)	0,799	(0,644)	0,562	(0,892)
Note minimale adaptée à la classe	0,239**	(0,100)	0,192*	(0,102)	0,126	(0,128)
Note maximale adaptée à la classe	0,172*	(0,0942)	0,150	(0,100)	0,0837	(0,127)
Score maximal approprié à la note dépassé	-0,0245	(0,0754)	-0,0372	(0,0808)	0,00796	(0,118)
CE2						
Score ASER brut	0,657	(0,582)	0,758	(0,630)	0,283	(0,797)
Note minimale adaptée à la classe	0,176**	(0,0799)	0,184**	(0,0878)	0,112	(0,111)
Note maximale adaptée à la classe	0,0914	(0,0703)	0,0944	(0,0766)	0,0363	(0,107)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0676	(0,0629)	0,0588	(0,0702)	0,0235	(0,102)
CM1						
Score ASER brut	0,563	(0,563)	0,875	(0,635)	1,085	(0,671)
Note minimale adaptée à la classe	0,134*	(0,0793)	0,130	(0,0821)	0,136	(0,0951)
Note maximale adaptée à la classe	0,145**	(0,0590)	0,143**	(0,0606)	0,145**	(0,0627)
Score maximal approprié à la note dépassé	0,0700*	(0,0390)	0,0783*	(0,0409)	0,0743	(0,0528)

Erreurs standard robustes entre parenthèses

**** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$*

DiD = Différence dans la Différence

SE = Erreur standard

Modèle 1 = Modèle sans commandes

Modèle 2 = Modèle avec effets fixes de classe et de région

Modèle 3 = Modèle complet avec région, effets fixes de classe et autres covariables individuelles

Pour le CP2, le programme de repas scolaires montre des effets positifs constants sur la probabilité que les élèves atteignent les scores minimum et maximum appropriés à leur niveau, bien que ces effets s'affaiblissent une fois que des covariables supplémentaires sont contrôlées. L'effet sur les scores ASER bruts et le dépassement du score maximum s'affaiblit également à mesure que davantage de contrôles sont ajoutés.

En CE1, on observe des effets positifs sur l'atteinte des notes minimales et maximales dans les deux premiers modèles, mais ces effets deviennent insignifiants dans le modèle final. Il n'y a pas d'effet significatif sur le dépassement de la note maximale.

Pour le CE2, le programme d'alimentation a un effet positif sur l'atteinte du score minimum approprié au niveau dans les deux premiers modèles, mais l'effet s'affaiblit et devient insignifiant dans le modèle 3. Il n'y a pas d'impact significatif sur les scores bruts ou sur le dépassement du score maximum.

En CM1, le programme d'alimentation montre des effets positifs sur les scores ASER bruts, atteignant les scores minimum et maximum et dépassant le score maximum dans certains modèles, en particulier dans les premiers modèles. Cependant, les effets sur les scores ASER bruts et le dépassement du score maximum s'affaiblissent après contrôle des covariables supplémentaires. Le résultat le plus cohérent est l'impact positif sur l'obtention du score maximum approprié à la classe.

Dans l'ensemble, le programme d'alimentation scolaire montre les effets les plus forts et les plus cohérents pour aider les élèves à atteindre les scores minimaux appropriés à leur niveau dans la plupart des classes, avec des effets plus faibles ou nuls sur les scores bruts ou dépassant le score maximum après contrôle des covariables supplémentaires.

Impact au niveau des ménages

Dans l'ensemble

Pour le **HDDS**, aucun impact significatif n'est observé dans aucun des modèles, ce qui suggère que le programme n'a pas entraîné de changements substantiels dans la variété des groupes alimentaires consommés par le ménage.

En termes de **FCS**, bien que le programme semble avoir un effet positif, les résultats ne sont statistiquement significatifs dans aucun des modèles, ce qui indique que l'intervention communautaire n'a pas amélioré de manière significative les habitudes de consommation alimentaire.

En ce qui concerne le **rCSI**, le programme ne montre pas non plus d'effets significatifs dans la réduction du recours aux stratégies d'adaptation négatives dans aucun modèle, ce qui implique que les ménages n'ont pas réduit de manière significative leur utilisation de stratégies d'adaptation en réponse à l'insécurité alimentaire.

Cependant, les stratégies d'adaptation aux crises montrent une amélioration significative. Dans le modèle 1, on observe une réduction significative de l'utilisation des stratégies d'adaptation aux crises ($DiD = -0,0763$, $p < 0,05$). Dans le modèle 2, l'effet reste significatif, avec une réduction de $-0,0662$ ($p < 0,05$). Ces résultats suggèrent que le programme a contribué à réduire le recours aux stratégies d'adaptation aux crises.

Pour les stratégies d'adaptation au stress et aux situations d'urgence, aucun effet significatif n'est observé dans aucun modèle, ce qui indique que l'intervention n'a pas eu d'impact significatif sur ces comportements d'adaptation spécifiques.

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Termes	A fait	SE	A fait	SE	A fait	SE
Disques durs	-0,0540	(0,340)	-0,174	(0,371)	-0,240	(0,358)
FCS	0,712	(2.630)	1.097	(2.649)	1.000	(2.711)
rCSI	-0,833	(1.345)	-0,482	(1.522)	-0,167	(1.438)
Stratégies d'adaptation au stress	-0,00203	(0,0568)	-0,0330	(0,0632)	-0,0485	(0,0632)
Stratégies d'adaptation aux crises	-0,0763**	(0,0315)	-0,0662*	(0,0364)	-0,0545	(0,0364)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,0135	(0,0192)	-0,0117	(0,0217)	-0,0124	(0,0205)
<i>Erreurs standard robustes entre parenthèses</i>						
*** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$						
<i>DiD = Différence dans la Différence</i>						
<i>SE = Erreur standard</i>						
<i>Modèle 1 = Modèle sans commandes</i>						
<i>Modèle 2 = Modèle avec effets fixes régionaux</i>						
<i>Modèle 3 = Modèle complet avec effets fixes régionaux et autres covariables au niveau des ménages</i>						

Analyse genrée

Pour les ménages dirigés par des hommes, l'impact du programme sur les indicateurs d'insécurité alimentaire ne montre aucune amélioration significative en termes de HDDS, rCSI ou de stratégies d'adaptation au stress et aux situations d'urgence. Cependant, l'indicateur de stratégies d'adaptation aux crises montre une réduction significative dans le modèle 1 ($DiD = -0,0698$, $p < 0,05$), ce qui suggère que les ménages dirigés par des hommes dans les écoles d'intervention peuvent avoir réduit leur recours à des stratégies d'adaptation au niveau de la crise. Cet effet diminue lorsque des contrôles supplémentaires sont ajoutés dans les modèles 2 et 3 et devient non significatif.

Pour les ménages dirigés par des femmes, l'impact sur le HDDS montre des effets positifs, en particulier dans le modèle 3 où le coefficient est de 0,939, bien que cela ne soit pas statistiquement significatif. En revanche, le résultat du FCS montre des impacts négatifs significatifs dans le modèle 2 ($DiD = -7,827$, $p < 0,05$), ce qui indique que les ménages dirigés par des femmes ont pu connaître une diminution des habitudes de consommation alimentaire à la suite de l'intervention. Cet effet n'est pas présent dans d'autres modèles.

Pour le rCSI, aucun changement significatif n'est observé dans les ménages dirigés par des femmes, ce qui suggère que le programme n'a pas considérablement modifié leur recours à des stratégies d'adaptation négatives. Les stratégies d'adaptation aux crises dans les ménages dirigés par des femmes montrent une réduction significative dans le modèle 1 ($DiD = -0,120$, $p < 0,05$), mais cet effet ne se maintient pas dans les modèles ultérieurs.

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
Termes	A fait	SE	A fait	SE	A fait	SE
HH à tête masculine						
Disques durs	-0,196	(0,336)	-0,270	(0,369)	-0,341	(0,363)
FCS	0,989	(2.749)	2.499	(2.732)	2.230	(2.916)
rCSI	-0,656	(1.428)	-0,247	(1.545)	0,191	(1.455)
Stratégies d'adaptation au stress	0,0194	(0,0621)	-0,0155	(0,0684)	-0,0253	(0,0676)

Stratégies d'adaptation aux crises	-0,0698**	(0,0331)	-0,0614	(0,0390)	-0,0483	(0,0387)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,0130	(0,0201)	-0,0109	(0,0237)	-0,0139	(0,0230)
Ménage dirigé par une femme						
Disques durs	0,450	(0,552)	0,445	(0,551)	0,939	(0,642)
FCS	-3.542	(5.020)	-7.827*	(4.715)	-5.362	(4.755)
rCSI	-1.795	(2.322)	-1.921	(2.403)	-1.979	(2.585)
Stratégies d'adaptation au stress	-0,119	(0,129)	-0,146	(0,142)	-0,0661	(0,153)
Stratégies d'adaptation aux crises	-0,120*	(0,0650)	-0,108	(0,0794)	-0,0694	(0,0762)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,00562	(0,0445)	-0,0109	(0,0433)	-0,0180	(0,0340)
<i>Erreurs standard robustes entre parenthèses</i> *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$ DiD = Différence dans la Différence SE = Erreur standard Modèle 1 = Modèle sans commandes Modèle 2 = Modèle avec effets fixes régionaux Modèle 3 = Modèle complet avec effets fixes régionaux et autres covariables au niveau des ménages						

Analyse régionale

La région de Tchologo affiche les résultats les plus prometteurs avec des améliorations significatives de la sécurité alimentaire et de la nutrition, tandis que la région de Poro enregistre une réduction des stratégies d'adaptation aux crises. D'autres régions, telles que Bafing, Cavally et Boukani, affichent des impacts minimes ou nuls sur la sécurité alimentaire ou les stratégies d'adaptation.

	Modèle 1		Modèle 3	
Termes	A fait	SE	A fait	SE
Bafing				
Disques durs	0,396	(0,649)	-0,0337	(0,598)
FCS	-9.211	(6.122)	-7.832	(5.785)
rCSI	-2.015	(3.887)	0,875	(3.245)
Stratégies d'adaptation au stress	0,157	(0,138)	0,226	(0,128)
Stratégies d'adaptation aux crises	0,0969	(0,0964)	0,118	(0,0987)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,0286	(0,0726)	-0,0284	(0,0756)
Cavaly				
Disques durs	0,363	(0,586)	-0,984	(1.065)
FCS	2.570	(5.262)	-0,0433	(7.529)

rCSI	-0,334	(4.993)	6.641	(6.800)
Stratégies d'adaptation au stress	0,0249	(0,144)	-0,00914	(0,206)
Stratégies d'adaptation aux crises	-0,132	(0,106)	-0,0789	(0,135)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,0437	(0,0392)	-0,0396	(0,0370)
Poro				
Disques durs	-0,148	(0,382)	-0,190	(0,388)
FCS	-1.813	(3.532)	-1.290	(2.904)
rCSI	-0,922	(1.515)	-0,961	(1.528)
Stratégies d'adaptation au stress	-0,0576	(0,104)	-0,104	(0,0891)
Stratégies d'adaptation aux crises	-0,147*	(0,0725)	-0,181**	(0,0694)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,0229	(0,0484)	-0,0486	(0,0543)
Tchologo				
Disques durs	1.494	(0,952)	0,305	(1.206)
FCS	23,00 **	(10.25)	15,87	(11.60)
rCSI	-0,659	(1.180)	1.809	(2.311)
Stratégies d'adaptation au stress	-0,0697	(0,0881)	-0,0840	(0,0796)
Stratégies d'adaptation aux crises	-0,0738*	(0,0373)	-0,0692*	(0,0375)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,00500	(0,0366)	-0,00603	(0,0378)
Boukani				
Disques durs	0,0991	(0,611)	-0,605	(0,957)
FCS	2.540	(10.83)	-5.688	(8.856)
rCSI	-3.302	(4.316)	-8.432	(5.752)
Stratégies d'adaptation au stress	-0,00383	(0,0920)	-0,0805	(0,136)
Stratégies d'adaptation aux crises	-0,111	(0,0949)	-0,139	(0,108)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,0318	(0,0591)	-0,0195	(0,0435)
Bagoué				
Disques durs	-1.124	(1.449)	-1.118	(1.229)
FCS	1.862	(11.54)	-1.145	(9.337)
rCSI	1.529	(3.088)	5.227	(4.076)
Stratégies d'adaptation au stress	0,0526	(0,293)	0,0914	(0,214)
Stratégies d'adaptation aux crises	0,0839	(0,130)	0,119	(0,136)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	0,0853	(0,0586)	0,0378*	(0,0211)
Gontougo				
Disques durs	-0,624	(0,519)	-0,572	(0,448)
FCS	-2.419	(3.131)	-5.120	(3.654)
rCSI	2.234	(2.132)	2.615	(1.691)

Stratégies d'adaptation au stress	-0,0437	(0,0873)	-0,106	(0,106)
Stratégies d'adaptation aux crises	-0,0396	(0,0497)	-0,0551	(0,0528)
Stratégies d'adaptation aux situations d'urgence	-0,0343	(0,0215)	-0,0183	(0,0166)
<i>Erreurs standard robustes entre parenthèses</i> <i>*** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$</i> <i>DiD = Différence dans la Différence</i> <i>SE = Erreur standard</i> <i>Modèle 1 = Modèle sans commandes</i> <i>Modèle 3 = Modèle complet avec covariables au niveau des ménages</i>				

Mesures de sécurité alimentaire

Tableau 39 : Scores de consommation alimentaire par foyer

Variable	Contrôle - Ligne de base	Contrôle - Ligne médiane	Intervention - Étude de base	Intervention - Ligne médiane
	N = 371	N = 345	N = 1 115	N = 745
Toutes les matières	64,7%	84,3%	72,5%	85,5%
Région				
Bafing	44,0%	89,7%	52,9%	87,2%
Cavaly	70,0%	81,0%	69,7%	72,9%
Poro	61,3%	79,3%	65,8%	73,2%
Tchologo	77,5%	86,1%	55,1%	90,6%
Boukani	35,0%	73,5%	58,8%	89,5%
Bagoué	73,3%	93,1%	92,4%	97,0%
Gontougo	80,0%	93,0%	90,0%	94,1%
Classe				
CP1	N / A%	83,3%	N / A%	83,2%
CP2	67,1%	88,4%	71,9%	89,3%
CE1	69,6%	78,6%	73,1%	84,9%
CE2	69,4%	85,7%	72,8%	87,8%
CM1	54,8%	85,7%	76,3%	82,2%
CM2	63,5%	N / A%	68,5%	N / A%
Sexe du chef de famille				
Homme	65,2%	85,3%	72,5%	84,8%
Femme	59,4%	80,6%	71,9%	88,4%

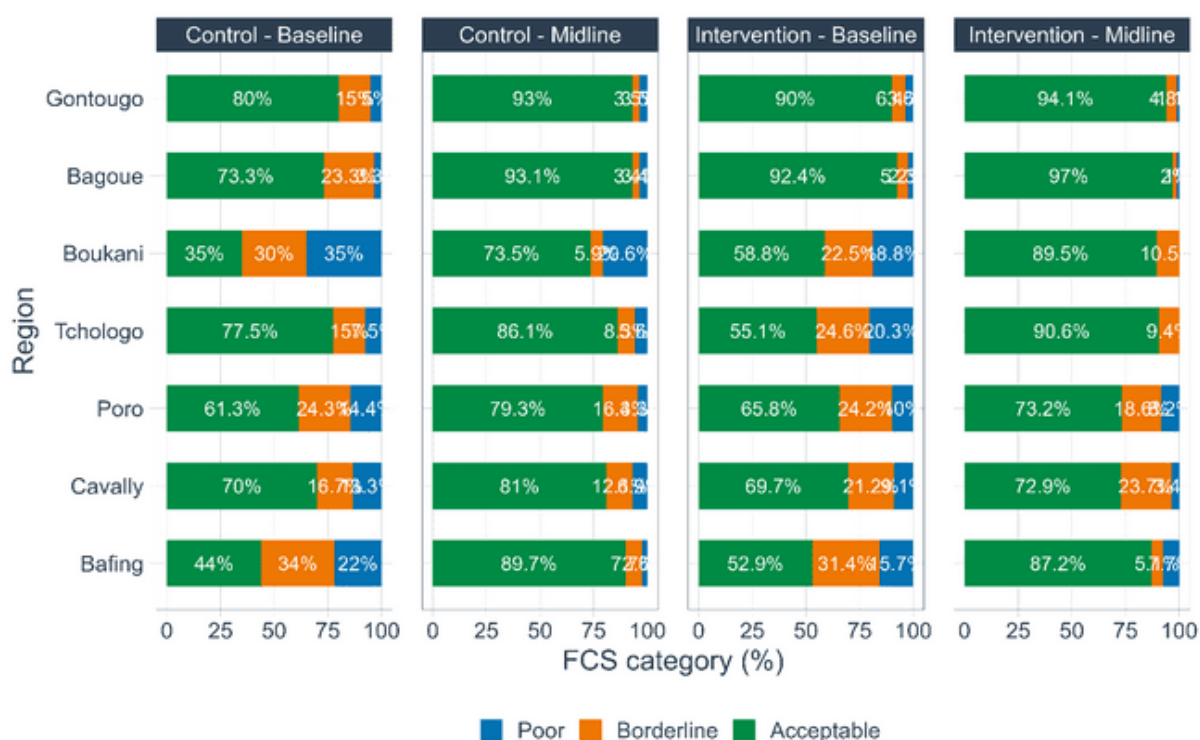


Figure 15 FCS par région

Raisons de l'absentéisme

Variable	Contrôle - Ligne de base N = 36	Contrôle - Ligne médiane N = 35	Intervention - Ligne de base N = 84	Intervention - Ligne médiane N = 84
Première raison principale de l'absence des garçons à l'école				
Absence des enseignants	3 (8,3 %)	0 (0%)	2 (2,4 %)	0 (0%)
Absence d'enseignants / Croyances et pratiques culturelles	0 (0%)	2 (14%)	0 (0%)	1 (5,6%)
Impossible de manger à la cafétéria	0 (0%)	2 (14%)	0 (0%)	0 (0%)
Problème de santé/médical	18 (50%)	0 (0%)	59 (70%)	0 (0%)
Travaux agricoles domestiques	2 (5,6 %)	2 (14%)	2 (2,4 %)	7 (39%)
Aucun	0 (0%)	2 (14%)	0 (0%)	3 (17%)
Emplois saisonniers ou travaux domestiques	0 (0%)	5 (36%)	3 (3,6 %)	4 (22%)
Conditions météorologiques (pluie, inondations, tempêtes)	13 (36%)	1 (7,1 %)	18 (21%)	3 (17%)
Inconnu	0	21	0	66
Deuxième raison principale de l'absence des garçons à l'école				
Absence des enseignants	9 (25%)	0 (0%)	17 (21%)	0 (0%)
Absence d'enseignants / Croyances et pratiques culturelles	12 (33%)	0 (0%)	22 (27%)	3 (3,8 %)
Impossible de manger à la cafétéria	0 (0%)	2 (6,3 %)	0 (0%)	1 (1,3%)
Problème de santé/médical	8 (22%)	7 (22%)	13 (16%)	25 (32%)
Travaux agricoles domestiques	3 (8,3 %)	5 (16%)	4 (4,9%)	6 (7,6 %)
Aucun	0 (0%)	7 (22%)	0 (0%)	19 (24%)
Autre (veuillez préciser)	0 (0%)	5 (16%)	0 (0%)	10 (13%)
Refusé/Ne sait pas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,3%)
Emplois saisonniers ou travaux domestiques	1 (2,8%)	6 (19%)	8 (9,8 %)	12 (15%)
Conditions météorologiques (pluie, inondations, tempêtes)	3 (8,3 %)	0 (0%)	18 (22%)	2 (2,5 %)
Inconnu	0	3	2	5
Troisième raison principale de l'absentéisme des garçons à l'école				
Absence des enseignants	2 (8,7 %)	0 (0%)	4 (6,5%)	0 (0%)
Absence d'enseignants / Croyances et pratiques culturelles	12 (52%)	0 (0%)	42 (68%)	2 (2,5 %)
Impossible de manger à la cafétéria	0 (0%)	2 (6,3 %)	0 (0%)	2 (2,5 %)
Problème de santé/médical	0 (0%)	5 (16%)	2 (3,2 %)	18 (23%)
Travaux agricoles domestiques	3 (13%)	2 (6,3 %)	3 (4,8 %)	8 (10%)
Aucun	0 (0%)	13 (41%)	0 (0%)	33 (42%)
Autre (veuillez préciser)	0 (0%)	5 (16%)	0 (0%)	4 (5,1 %)
Refusé/Ne sait pas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,3%)
Emplois saisonniers ou travaux domestiques	3 (13%)	5 (16%)	6 (9,7 %)	10 (13%)
Conditions météorologiques (pluie, inondations, tempêtes)	3 (13%)	0 (0%)	5 (8,1 %)	1 (1,3%)
Inconnu	13	3	22	5
Première raison principale de l'absentéisme des filles à l'école				

Absence d'enseignants / Croyances et pratiques culturelles	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,3%)
Impossible de manger à la cafétéria	0 (0%)	3 (9,4 %)	0 (0%)	0 (0%)
Croyances et pratiques culturelles	0 (0%)	3 (9,4 %)	0 (0%)	1 (1,3%)
Problème de santé/médical	21 (58%)	17 (53%)	62 (74%)	56 (73%)
Travaux agricoles domestiques	1 (2,8%)	2 (6,3 %)	6 (7,1 %)	5 (6,5%)
Aucun	0 (0%)	3 (9,4 %)	0 (0%)	5 (6,5%)
Emplois saisonniers ou travaux domestiques	5 (14%)	4 (13%)	8 (9,5%)	8 (10%)
Conditions météorologiques (pluie, inondations, tempêtes)	9 (25%)	0 (0%)	8 (9,5%)	1 (1,3%)
Inconnu	0	3	0	7
Deuxième raison principale de l'absentéisme des filles à l'école				
Absence des enseignants	8 (22%)	0 (0%)	10 (12%)	0 (0%)
Absence d'enseignants / Croyances et pratiques culturelles	13 (36%)	2 (6,3 %)	37 (44%)	5 (6,3 %)
Impossible de manger à la cafétéria	0 (0%)	1 (3,1%)	0 (0%)	1 (1,3%)
Problème de santé/médical	4 (11%)	7 (22%)	5 (6,0 %)	21 (27%)
Travaux agricoles domestiques	3 (8,3 %)	7 (22%)	4 (4,8 %)	6 (7,6 %)
Aucun	0 (0%)	9 (28%)	0 (0%)	24 (30%)
Autre (veuillez préciser)	0 (0%)	3 (9,4 %)	0 (0%)	8 (10%)
Emplois saisonniers ou travaux domestiques	1 (2,8%)	3 (9,4 %)	5 (6,0 %)	13 (16%)
Conditions météorologiques (pluie, inondations, tempêtes)	7 (19%)	0 (0%)	23 (27%)	1 (1,3%)
Inconnu	0	3	0	5
Troisième raison principale de l'absentéisme des filles à l'école				
Absence des enseignants	2 (8,7 %)	0 (0%)	3 (6,5%)	0 (0%)
Absence d'enseignants / Croyances et pratiques culturelles	13 (57%)	0 (0%)	30 (65%)	5 (6,3 %)
Impossible de manger à la cafétéria	0 (0%)	2 (6,3 %)	0 (0%)	2 (2,5 %)
Problème de santé/médical	1 (4,3%)	6 (19%)	3 (6,5%)	15 (19%)
Travaux agricoles domestiques	3 (13%)	2 (6,3 %)	3 (6,5%)	7 (8,9%)
Aucun	0 (0%)	9 (28%)	0 (0%)	35 (44%)
Autre (veuillez préciser)	0 (0%)	7 (22%)	0 (0%)	4 (5,1 %)
Emplois saisonniers ou travaux domestiques	3 (13%)	5 (16%)	5 (11%)	9 (11%)
Conditions météorologiques (pluie, inondations, tempêtes)	1 (4,3%)	1 (3,1%)	2 (4,3%)	2 (2,5 %)
Inconnu	13	3	38	5

Tableau 40 : Proportion du personnel de cantine capable d'identifier au moins trois pratiques de santé et d'hygiène, de préparation des aliments et de stockage des aliments

	3 pratiques ou plus de santé et d'hygiène		3 pratiques ou plus de préparation des aliments		3 pratiques ou plus de conservation des aliments	
Variable	Intervention - Étude de base	Intervention - Ligne médiane	Intervention - Étude de base	Intervention - Ligne médiane	Intervention - Étude de base	Intervention - Ligne médiane
	N = 84	N = 71	N = 84	N = 71	N = 84	N = 71
Toutes les matières	79,8%	87,3%	65,5%	69,0%	27,4%	69,0%
Région						
Bafing	28,6%	100,0%	42,9%	100,0%	28,6%	100,0%

Bagoué	90,0%	100,0%	50,0%	80,0%	20,0%	80,0%
Boukani	75,0%	71,4%	50,0%	71,4%	0,0%	71,4%
Cavalé	71,4%	80,0%	57,1%	0,0%	0,0%	20,0%
Gontougo	81,8%	88,9%	90,9%	83,3%	50,0%	83,3%
Poro	91,3%	82,4%	65,2%	64,7%	26,1%	70,6%
Tchologo	85,7%	85,7%	57,1%	42,9%	28,6%	14,3%
Sexe du gérant de la cantine						
Homme	80,9%	82,7%	66,2%	73,1%	27,9%	71,2%
Femme	75,0%	100,0%	62,5%	57,9%	25,0%	63,2%

Annexe 7. Théorie du changement reconstruite

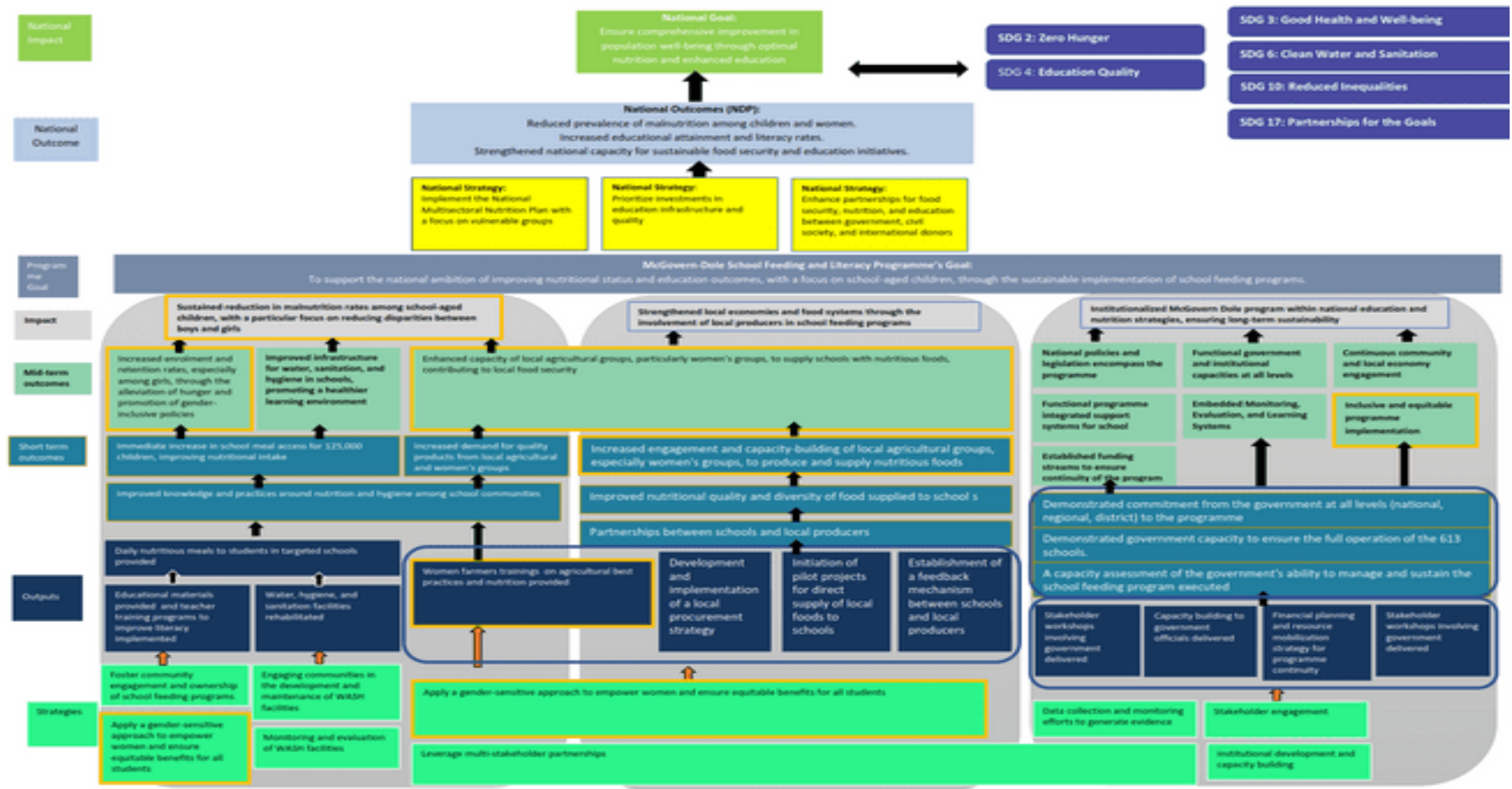


Figure 20 : Théorie du changement reconstruite

Annexe 8. Progrès réalisés concernant les indicateurs du Cadre de résultats

Indicateurs	Référence 2021	Mi-mandat 2024	Objectif pour l'exercice 2023	Objectif pour l'exercice 2024	Commentaires
Indicateur standard 1 : Pourcentage d'élèves qui, à la fin de deux années d'enseignement primaire, démontrent qu'ils peuvent lire et comprendre le sens d'un texte de leur niveau scolaire (garçons). Pourcentage d'élèves qui, à la fin de deux années d'enseignement primaire, démontrent qu'ils peuvent lire et comprendre le sens d'un texte de leur niveau scolaire (filles). Pourcentage d'élèves qui, à la fin de deux années d'enseignement primaire, démontrent qu'ils peuvent lire et comprendre le sens d'un texte de leur niveau scolaire (garçons et filles).	CP1 -	70,8%	50% Filles : 45% Garçons : 55 %	50% Filles : 45% Garçons : 55 %	
	CP2 - 3,4%	27,4%			
	CE1 - 8,0%	38,0%			
	CE2 - 7,9%	22,7%			
	CM1 - 4,8%	23,4%			
	CM2 - 11,3%	-			
	CP1 -	63,6%			
	CP2 - 6,0%	24,7%			
	CE1 - 11,9%	28,0%			
	CE2 - 15,7%	23,3%			
	CM1 - 4,8%	20,0%			
	CM2 - 14,6%	-			
	CP1 -	67,1%			
	CP2 - 4,7%	26,0%			
	CE1 - 9,9%	32,9%			
	CE2 - 11,8%	23,0%			
	CM1 - 4,8%	21,7%			
	CM2 - 13,0%	-			
Indicateur standard 2 Taux moyen de présence des élèves dans les classes/écoles soutenues par l'USDA Proportion d'élèves fréquentant régulièrement (80 %) les classes/écoles soutenues par le projet (garçons). Proportion d'élèves fréquentant régulièrement (80 %) les cours/écoles soutenus par le projet (filles).	99,70%	92,3%	94%	96%	
	100,00%	92,3%			
Indicateur standard 3 Nombre de matériels d'enseignement et d'apprentissage	0	Pas disponible	14 303	0	

fournis grâce à l'aide de l'USDA.					
Indicateur standard 4 Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants d'enseignement dans les écoles cibles qui démontrent l'utilisation de techniques ou d'outils d'enseignement nouveaux et de qualité grâce à l'aide de l'USDA	Tous - 391 (89,0 %) Hommes - 289 (90,7 %) Femmes - 101 (85,1 %)	Tous - 300 (100%) Hommes - 199 (100 %) Femme - 101 (100%)	3 494	3 494	Les cibles en nombres entiers (et non en proportion/pourcentage) se rapportent au projet global et non à l'échantillon d'enquête
Indicateur standard 5 Nombre d'enseignants/éducateurs/assistants d'enseignement formés ou certifiés grâce à l'aide de l'USDA (par type, par sexe).	221 (56,5%) Hommes = 135 Femmes 86	168 (56%) Hommes = 97 Femmes = 88,2	3 678	3 678	
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 grâce à l'aide de l'USDA	Tous - 84 Homme - 78 Femelle - 6	Tous - 84 Homme - 75 Femme - 9	725	725	
Indicateur standard 7 Nombre d'administrateurs scolaires (directeurs) et de responsables (mentors et inspecteurs) formés ou certifiés grâce à l'aide de l'USDA	0	15 conseillers scolaires - formés à la construction, à la gestion et à la promotion de poêles économes en combustible. 20 conseillers communautaires formés à la mobilisation communautaire, 16 conseillers communautaires formés au stockage et à la gestion des aliments. 250 Les responsables de cantine, les employés et les conseillers communautaires formés à la nutrition et à la préparation de plats à base de haricots	763	763	
Indicateur standard 8 Nombre d'installations éducatives (sources d'eau améliorées, latrines, poêles en pierre et autres terrains scolaires) réhabilitées/construites grâce à l'aide de l'USDA		Source d'eau améliorée dans les écoles 68 (81 %) Amélioration de l'assainissement dans les écoles 60 (71%)	Exercice 2021 - 215 Exercice 22 -405 Exercice 2023 - 243	0	
Indicateur standard 9 Nombre d'élèves inscrits dans une école bénéficiant d'une aide de l'USDA		134 835 Filles 68 580 (51 %) Garçons 66 255 (49 %)	136000	138 000	
Nombre d'élèves inscrits dans les écoles bénéficiant du projet (garçons).		Taux de scolarisation médian - 107			

Nombre d'élcoliers inscrits dans les écoles bénéficiant de l'aide du projet (filles).		Taux médian de scolarisation - 110			
Ratio hommes-femmes à l'école primaire.	1,09	1.02			
Indicateur standard 10 Nombre de politiques, de réglementations ou de procédures administratives à chacune des étapes de développement suivantes grâce à l'aide de l'USDA (Éducation)		0	Exercice 2021 – 2 AF22 – 2 AF23-1	1	
Indicateur standard 11 Valeur 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		Pas disponible	9 323 424	10 863 636	
Indicateur standard 12 Nombre de partenariats public-privé formés grâce à l'aide de l'USDA		50 ¹¹³	Exercice 2021- 2018 AF22 – 0 AF23 - 0	0	
Indicateur standard 13 Nombre d'associations de parents d'élèves (APE) ou de structures de gouvernance « scolaires » similaires soutenues grâce à l'aide de l'USDA		613	613	613	
Indicateur standard 16 Nombre de repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, collation, déjeuner) fournis aux enfants d'âge scolaire grâce à l'aide de l'USDA	0	18482	Exercice 21 - 15 000 000 Exercice 2022 - 11 875 000 Exercice 2023 - 8 750 000	5 625 000	Nombre obtenu à partir du questionnaire scolaire administré aux directeurs d'école du groupe d'intervention.
Proportion d'élcoliers dans les écoles ciblées qui ont mangé un repas régulièrement avant ou pendant la journée scolaire (par sexe).	0	Filles = 74,9% Garçons = 77,9%			
Indicateur standard 17 Nombre d'enfants d'âge scolaire recevant des repas scolaires quotidiens (petit-déjeuner, collation, déjeuner) grâce à l'aide de l'USDA (garçons)	0	9369	125 000 (garçons et filles)	125 000	
Indicateur standard 17 Nombre d'enfants d'âge scolaire recevant des repas	0	9113	125 000 (garçons et filles)	125 000	

¹¹³ Numéro indiqué par l'examineur du rapport. À confirmer par le bureau de pays.

scolaires quotidiens (petit-déjeuner, collation, déjeuner) grâce à l'aide de l'USDA (filles)					
Indicateur standard 18 Nombre de bénéficiaires de l'aide sociale de l'USDA participant à des filets de sécurité productifs	0	Pas disponible	Exercice 2021 - 127 000 Exercice 2022 - 128 500 Exercice 2023 - 130 000	128 000	
Indicateur standard 19 Nombre de personnes qui démontrent l'utilisation de nouvelles pratiques de santé et de nutrition infantiles grâce à l'aide de l'USDA (hommes)	0	63	855 (hommes et femmes)	855	
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 de l'USDA	0		238	71	
Indicateur standard 22 Nombre de personnes formées à la préparation et au stockage sûrs des aliments grâce à l'aide de l'USDA	0	125	250	75	
Indicateur standard 23 Nombre de personnes formées en santé et nutrition infantiles grâce à l'aide de l'USDA (hommes)	0	63	900 (hommes et femmes)	900	
Indicateur standard 23 Nombre de personnes formées en santé et nutrition infantiles grâce à l'aide de l'USDA (femmes)	0	62	900 (hommes et femmes)	900	
Indicateur standard 27 Nombre d'écoles utilisant une source d'eau améliorée	59	68	179	179	
Indicateur standard 28 Nombre d'écoles dotées d'installations sanitaires améliorées	54	60	332	332	
Indicateur standard 29 Nombre d'élèves recevant des médicaments vermifuges	87882	4838	136 000	138 000	
Proportion d'écoles utilisant une source d'eau améliorée.	70,2%	81%			
Proportion d'écoles dotées d'installations sanitaires améliorées.	64,3%	71,4			
Indicateur standard 30 Nombre de personnes participant aux programmes de		Pas disponible	136 222	138 473	

sécurité alimentaire de l'USDA					
Indicateur standard 31 Nombre de personnes bénéficiant indirectement des interventions financées par l'USDA			625 000	625 000	
Indicateur standard 32 Nombre d'écoles touchées grâce à l'aide de l'USDA		613	613	613	
Indicateur personnalisé 7 Proportion d'enseignants dans les écoles cibles qui fréquentent et enseignent régulièrement à l'école (au moins 90 % des jours d'école) par année scolaire.	337 (86,2%)	269 (89,5%)	90%	92%	
Indicateur personnalisé 8 Nombre d'élèves du primaire bénéficiant de la mise à disposition de matériel de lecture complémentaire.	0	Pas disponible	134 000	136 000	
Nombre d'enseignants/assistants d'enseignement dans les écoles ciblées démontrant l'utilisation de techniques ou d'outils d'enseignement nouveaux et efficaces (par type, par sexe). (McGovern-Dole 1.1.4 : Amélioration des compétences et des connaissances des enseignants)	Bibliothèque mobile 186 (48%) Tableaux de lecture 236 (60%) Planches illustrées 203 (52%) Dictionnaires juniors 80 (20%) Gestion du matériel d'archives 44 (11 %) Plastique sculpté 84 (21%) Mégaphone 24 (6,1%) Autres outils 85 (22%)	Bibliothèque mobile 160(53%) Tableaux de lecture 150 (50 %) Planches illustrées 179 (60%) Dictionnaires juniors 64 (21%) Gestion du matériel d'archives 19 (6,3 %) Plastique sculpté 71 (24%) Mégaphone 20 (6,7%) Autres outils 75 (25%) Hommes -175 Femmes -94	Questionnaire de l'enseignant		
Proportion d'élèves identifiés comme étant attentifs en classe par leurs enseignants (par sexe, par classe). (McGovern-Dole 1.2 : Améliorer l'attention des écoliers)	Filles = 63% Garçons = 62%	Filles = 68,9% Garçons = 66,4%	Questionnaire de l'enseignant		
Proportion de ménages ayant une consommation alimentaire acceptable selon le sexe du chef de ménage.	Femmes = 71,9%	88,4%	Questionnaire auprès des ménages		
	Hommes = 72,5%	84,8%	Questionnaire		

			auprès des ménages		
Indice de stratégie d'adaptation (moyenne) selon le sexe du chef de ménage.	Femmes = 5	8,3	Questionnaire auprès des ménages		
	Homme = 4,8	6,6	Questionnaire auprès des ménages		
Score de diversité alimentaire selon le sexe du chef de ménage.	Femmes = 4,1	4,6	Questionnaire auprès des ménages		
	Homme = 4,5	4,7	Questionnaire auprès des ménages		
Proportion d'élèves qui manquent plus de 10 jours d'école par an pour cause de maladie (garçons). (McGovern-Dole 1.3.2 : Réduction des absences pour raisons de santé)	3,40%	6,0%	Questionnaire de l'enseignant		
Proportion d'élèves qui manquent plus de 10 jours d'école par an pour cause de maladie (filles). (McGovern-Dole 1.3.2 : Réduction des absences pour raisons de santé)	2,30%	6,4%	Questionnaire de l'enseignant		
Nombre de membres des comités de gestion et de membres des groupements féminins de production sensibilisés à l'importance de l'éducation. (McGovern-Dole 1.3.5 : Meilleure compréhension par la communauté des avantages de l'éducation)	0	Pas disponible			
Valeur des investissements publics et privés créant un effet de levier à travers le projet (gouvernement hôte).	0	N / A			
Taux d'augmentation annuel du budget alloué par le gouvernement au Département des Cantines Scolaires.	0	N / A			
Proportion d'élèves recevant un régime alimentaire minimum acceptable (garçons). (McGovern-Dole SO2 : Utilisation accrue de pratiques de santé et d'alimentation)	65,90%	83,8%			
Proportion d'élèves recevant un régime alimentaire	65,90%	83,5%			

minimum acceptable (filles). (McGovern-Dole SO2 : Utilisation accrue de pratiques de santé et d'alimentation)					
Proportion des membres du comité de gestion de l'école et du personnel de gestion de la cantine qui peuvent identifier au moins trois pratiques d'hygiène et de santé (hommes). (McGovern-Dole 2.1: Amélioration des connaissances en matière de pratiques de santé et d'hygiène)	80,90%	82,7%			
Proportion de membres du comité de gestion de l'école et du personnel de gestion de la cantine qui peuvent identifier au moins trois pratiques de santé et d'hygiène (femmes). (McGovern-Dole 2.1: Amélioration des connaissances en matière de pratiques de santé et d'hygiène)	75,00%	100%			
Proportion des membres du comité de gestion scolaire et du personnel de gestion de la cantine qui peuvent identifier au moins trois pratiques sécuritaires de préparation et de stockage des aliments. (McGovern-Dole 2.2 : Connaissances accrues des pratiques sécuritaires de préparation et de conservation des aliments)	Bonnes pratiques de conservation des aliments 27,9% - hommes 25,0% de femmes	Bonnes pratiques de conservation des aliments 71,2 % - hommes 63,2 % - femmes	65,5%		
	Bonnes pratiques de préparation des aliments 66,2% - hommes 62,5% de femmes	Bonnes pratiques de préparation des aliments 73,1% - hommes 57,9% de femmes	65,5%		
Nombre d'écoles ciblées ayant accès à l'équipement (McGovern-Dole 2.6 : Accès accru aux outils et équipements nécessaires à la préparation et au stockage des aliments)		64 – matériel de préparation 63 – équipement de stockage			
Valeur des investissements publics et privés créant un effet de levier à travers le projet (gouvernement hôte). (McGovern-Dole 1.4.2 : Soutien gouvernemental accru)	0	N / A			
Taux d'augmentation annuel du budget alloué par le (McGovern-Dole 1.4.2 :Soutien gouvernemental accru)	0	N / A	Revue des documents du projet		
Indicateur personnalisé 9 Nombre d'écoles avec des groupes de production féminine soutenant les cantines scolaires	0	Pas disponible	50	50	

Annexe 9. Cartographie des recommandations des résultats et des conclusions

Résultats	Conclusion	Recommandation
Mise en œuvre limitée des éléments clés du document de transfert, affectant l'efficacité et l'efficience du programme.	Le projet McGovern-Dole 2 présente plusieurs éléments de durabilité, notamment un engagement communautaire intense et significatif, des initiatives continues de renforcement des capacités et une augmentation progressive de l'engagement financier du gouvernement. Néanmoins, des défis importants persistent, notamment en ce qui concerne la transition vers l'appropriation gouvernementale, la gestion des ressources et la dépendance à l'égard de l'aide extérieure, ce qui peut affecter la viabilité à long terme du programme.	1. Intensifier le plaidoyer pour la réalisation des éléments essentiels du document de transfert, notamment la sensibilisation, la révision des plans de transition et le plaidoyer pour l'adoption d'un cadre juridique pour assurer la durabilité.
Indicateurs sensibles au genre et lacunes dans la collecte de données dans le suivi des programmes.	Le programme a eu un impact positif et statistiquement significatif sur les filles et les garçons qui ont atteint le score minimum approprié à leur niveau scolaire. Cependant, les effets se sont atténués ou sont devenus statistiquement insignifiants lorsque des facteurs supplémentaires tels que la région, la classe et les covariables individuelles ont été pris en compte. En outre, le programme n'a pas eu d'impact significatif sur les mesures de sécurité alimentaire au niveau des ménages et des élèves. Concernant ce dernier élément, il est important de signaler que la phase 2 du projet a encore une durée de mise en œuvre plus longue et que ses interventions sont principalement axées directement sur les écoles.	2. Renforcer le système de suivi du programme en introduisant des indicateurs sensibles au genre pour suivre la participation des femmes à la production alimentaire, au stockage et à la génération de revenus au niveau des ménages.
Disparités en termes de rapport coût-efficacité entre les arrondissements et tendances incohérentes en matière d'utilisation des ressources.	Le programme est probablement en bonne voie pour atteindre ses objectifs généraux, mais il faut intensifier les efforts pour remédier aux disparités régionales et entre les sexes. L'effet de l'intervention a été similaire pour les élèves des deux sexes, sans différences majeures en termes d'amélioration du niveau d'alphabétisation, et la parité entre les sexes en matière de scolarisation s'est rapprochée de l'équilibre. Ces résultats suggèrent que le programme est en bonne voie pour atteindre ses objectifs généraux, notamment en ce qui concerne l'amélioration de l'accès à l'éducation et de la qualité pour les filles et	3. Développer une approche systématique pour remédier aux disparités en matière de coût-efficacité grâce à un alignement géographique, des systèmes de surveillance en temps réel et une gestion logistique améliorée.

	<p>les garçons. Il convient toutefois de noter que les écoles de comparaison ont également systématiquement progressé dans de nombreux cas et, dans certains cas, ont surpassé les écoles d'intervention. Le programme a fait preuve d'une efficacité modérée à mi-parcours avec une rentabilité variable selon les arrondissements, ce qui souligne la nécessité d'interventions ciblées au niveau du district et des possibilités de reproduire les leçons tirées des arrondissements les plus performants. Dans l'ensemble, bien que le programme atteigne ses objectifs fondamentaux de lutte contre l'insécurité alimentaire et d'amélioration des résultats scolaires, des améliorations dans la planification, l'utilisation et le suivi des ressources sont nécessaires pour maximiser la rentabilité et garantir l'alignement avec des stratégies alternatives plus efficaces.</p>	
<p>Augmentation de l'absentéisme chez les garçons en raison des travaux agricoles et chez les filles en raison de problèmes de santé.</p>	<p>L'absentéisme évolue en fonction des pressions sexistes, les garçons étant affectés de manière disproportionnée par les responsabilités ménagères.</p>	<p>4. Mettre en œuvre des stratégies ciblées telles que des rations à emporter pour les garçons et les filles tout en se concentrant sur l'augmentation des jours opérationnels pour les repas sur place afin de réduire l'absentéisme.</p>
<p>Exclusion des enfants handicapés des avantages du programme et absence de mécanismes d'inclusion spécifiques.</p>	<p>La conception et la mise en œuvre des programmes ne répondent pas suffisamment aux besoins des enfants handicapés, ce qui risque de les exclure.</p>	<p>5. Intégrer des approches tenant compte du handicap en impliquant les organisations de personnes handicapées, en collectant des données spécifiques au handicap et en adaptant les infrastructures et les politiques.</p>
<p>Capacité limitée des structures communautaires locales, y compris les comités de cantines scolaires, à soutenir leurs efforts sans soutien extérieur.</p>	<p>La durabilité du programme dépend du renforcement des capacités locales et de l'appropriation des initiatives menées par la communauté, ainsi que du renforcement de l'engagement du gouvernement envers le processus.</p>	<p>6. Renforcer les structures locales/communautaires en favorisant l'apprentissage entre pairs, un soutien ciblé aux comités de cantine scolaire et en plaidant pour l'inclusion dans les budgets des collectivités locales.</p>

<p>Une baisse de la participation des enseignants a été signalée dans certaines zones, notamment Bagoué et Gontougo</p>	<p>L'approche holistique du développement éducatif, intégrant la formation des enseignants, la fourniture de ressources pédagogiques et de repas scolaires, ainsi que l'engagement actif de la communauté, a été déterminante pour le succès du programme. Cependant, il est important de noter que les écoles de comparaison ont également montré des progrès constants et, dans certains cas, ont surpassé les écoles bénéficiaires de l'intervention.</p>	<p>7. Améliorer la couverture de la formation des enseignants Pour remédier à la baisse de la participation à la formation des enseignants, il est essentiel d'adopter une approche plus adaptative et sensible au contexte, qui tienne compte des contraintes logistiques, institutionnelles et socio-économiques affectant les écoles dans les régions de Bagoué et Gontougo.</p>
---	--	--

Annexe 10. Liste des personnes interrogées

Catégorie	Type d'entretien	Les répondants
Gouvernement et partenaires	KII	<ul style="list-style-type: none"> Gestion de la cantine scolaire Sous-direction des cantines scolaires Fournisseur Directrice adjointe du Programme intégré pour la durabilité des cantines scolaires Directrice adjointe du suivi et de l'évaluation (S&E)
	Groupe de discussion	<ul style="list-style-type: none"> Département de l'énergie Service des communications Service Comptabilité
	Groupe de discussion	<ul style="list-style-type: none"> Département de pédagogie et de formation continue (DPFC)
	KII	<ul style="list-style-type: none"> Siège de l'ANADER
	KII	<ul style="list-style-type: none"> Coordonnateur du projet SAMS du BFCD
USDA	KII	<ul style="list-style-type: none"> Responsable de programme, McGovern-Dole, Côte d'Ivoire
AVSI	KII	<ul style="list-style-type: none"> Représentant régional AVSI
	KII	<ul style="list-style-type: none"> Chef de projet éducation AVSI
	KII	<ul style="list-style-type: none"> Responsable S&E AVSI
PAM	KII	<ul style="list-style-type: none"> Siège du PAM Bureau régional du PAM Responsable de l'alimentation scolaire Chargée de l'alimentation scolaire Spécialiste en nutrition Chef de projet Assistante de programme Chef d'unité de programme Responsable de la résilience Responsable de la résilience
	KII	<ul style="list-style-type: none"> Responsable M&E Assistante S&E Moniteur Chefs de sous-bureaux Assistante de programme Responsable des expéditions Responsable du programme budgétaire Responsable de l'unité financière Responsable de la chaîne d'approvisionnement

Annexe 11. Bibliographie

Type de document	Commentaire/titres et dates des documents reçus	Reçu - O/N (N/A)
Documents stratégiques du bureau de pays (le cas échéant)		
Annexe I : Résumé du Cadre Logique de la CÔTE D'IVOIRE		Y
Côte d'Ivoire CSP 2019-2023	Présentation Power Point	Y
Projet de plan stratégique du pays (2019-2023)	Document Word	Y
Rapport COMP 2020 de la Côte d'Ivoire au 11.11.2019		Y
Côte d'Ivoire COMP 2020		Y
Rapports d'évaluation [le cas échéant]		
RAPPORT FINAL D'ÉTUDE DE MARCHÉ SUR NIEBE VF		Y
Rapport final de la mission conjointe - Évaluation des besoins des réfugiés et des ménages d'accueil - Nord CI		Y
Rapport final de l'étude de marché McGovern-Dole		Y
RAPPORT D'EVALUATION DU PROJET D'APPUI AUX PETITS PRODUCTEURS DU NORD DE LA COTE D'IVOIRE		Y
SYNTHESE DE L'EVALUATION DU PROJET D'APPUI AUX PETITS PRODUCTEURS DU NORD DE LA COTE D'IVOIRE		Y
Rapport final du 1er trimestre 2022 - Mars		Y
FINAl_Rapport semestriel ME 2022 - Juin		Y
Rapport de suivi et d'évaluation _ébauche du 22 janvier		Y
Rapport ME _Août 2022		Y
Rapport ME _février 2022		Y
Rapport ME _Juillet 2022		Y
Rapport ME _Mai 2022		Y
Rapport final de la CEDEAO sur le financement de la gestion des catastrophes naturelles en cas d'inondations en 2021		Y
Rapport final de base sur les ménages du LDF 2019		Y
BaseLine LDF_GROUPEMENT_2019_Rapport final		Y
Analyse des prix finaux de juillet 2022		Y
Analyse des prix finaux de janvier 2022		Y
FINAL_Analyse des prix_1er au 7 juin		Y
FINAL_Analyse des prix_ 4 au 10 mai		Y
FINAL_Analyse des prix_ 8 au 14 juin 2020 (002)		Y
FINAL_Analyse des prix_ 8 au 14 juin 2020		Y
FINAL_Analyse des prix_18 au 24 mai		Y
FINAL_Analyse des prix_25 au 31 mai		Y
FINAL_Analyse des prix_12 au 18 oct 20		Y

Mai 2022_Analyse des prix		Y
Rapport IMF_Côte d'Ivoire_2022		Y
Rapport MFI_Côte d'Ivoire_CASH		Y
Rapport IMF		Y
PAM - Bulletin de marché Août 2022		Y
Rapport semestriel MGD de Côte d'Ivoire, récit avril - septembre 2019_CD rv.docx		Y
Rapport semestriel MGD de la Côte d'Ivoire, rapport narratif avril-septembre 2017_final.docx		Y
Rapport semestriel MGD de la Côte d'Ivoire, narratif, octobre 2016 à mars 2017_final.docx		Y
Rapport M_21-05-1_SF du 17 au 21-21 mai_Tanoh (1)		Y
Rapport 2 MGD BT Korhogo		Y
Rapport 3 MGD BT Korhogo		Y
Rapport 4 MGD BT Korhogo		Y
Rapport 5 MGD BT Korhogo		Y
Rapport 6 MGD BT Korhogo		Y
Rapport de suivi de la cantine scolaire-Boundiali-Kolia du 28 février au 2 mars 2018		Y
Reportage M_19- 11- 02 _SF du 13 au 15 et 22 11-2019_tanoh		Y
Reportage M_20-06-02 _SF du 11 au 12 et du 18 au 20-20 juin_Tanoh		Y
Rapport M_20-12-01 _SF du 17 au 18-12-20_TANOH (1)		Y
Rapport M_21-01-01 _SF du 13 au 15 et du 18 au 20 janv-21 révisé_Tanoh (1)		Y
Rapport M_21-02-01 _SF du 22 au 26-21 février_Tanoh (1)		Y
Rapport M_21-03-01 _SF du 15 au 19-21 mars_Tanoh (1)		Y
Rapport MGD BT Korhogo		Y
Rapport_Man_21-06-01_Mission conjointe PAM-DCS_Minta (1)		Y
Rapport_Man_2020-01-03_SF Toulepleu-Blolé_Minta		Y
Rapport_Man_2021-01-2_SF Toulepleu_Minta_ok (1)		Y
Rapport_Man_2021-02-02_SF Touba_Minta (1)		Y
Rapport_Man_2021-04-02_SF Bloléquin_Minta (1)		Y
Rapport_Man19-04-01_SF_Toulepleu_Minta		Y
Rapport FSOM 2022		Y
Rapport FSOM 2023_3		Y
Documents opérationnels (le cas échéant)		
ACCORD PAM-AVSI 2023		Y
Modèle de rapport du 1er juillet au 30 septembre 2023 MGD_AVSI		Y
RAPPORT TRIMESTRIEL PAM ZBOUNA-		Y
Rapport_trimestriel_MGD_AVSI_Du_01.01_au_31.03.2023_24_avril		Y
Rapport_trimestriel_MGD_AVSI_Du_01.01_au_31.03.2023_24_avril		Y
RAPPORT TRIMESTRIEL CANTINE SCOLAIRE - MGD 2 ZONE BONDOUKOU-		Y
ZONE TANDA _ RAPPORT TRIMESTRIEL ACTIVITES CANTINE SCOLAIRE - MGD2 - VOLET SUPERVISION -		Y
Rapport annuel de pays_CI02-2019		Y

Rapport annuel du pays_CI02-2020		Y
Rapport annuel du pays_CI02-2021		Y
Rapport annuel du pays (CI02-2022)		Y
Cadre logique du CIV_CSP (2019-2023) - 8 mai 2018		Y
Cadre logique détaillé du CIV_CSP dans le tableau (2025)		Y
Cadre de résultats institutionnels du PAM (2022-2025)		Y
Évaluations/revues/audits/recherches opérationnelles		
2015 MGD Côte d'Ivoire MGD PAM Référence		Y
Évaluation de référence de la deuxième phase (2021-2026) du programme McGovern-Dole d'alimentation pour l'éducation et la nutrition infantile en Côte d'Ivoire		Y
CSP MTR DRAFT 01_03_2023 (entrées CO 03.03.2023) _Seydou		Y
Évaluation finale de la première phase (2015-2021) du programme McGovern-Dole d'alimentation pour l'éducation et la nutrition infantile en Côte d'Ivoire		Y
Rapport d'évaluation à mi-parcours_MGD_PAM_CIV_Version anglaise		Y
Rapport d'évaluation à mi-parcours_MGD_PAM_CIV_Version française		Y
SFBaselineSurveyReport_EN_AN_01		Y
Rapport d'enquête SFBaseline_FR_AN_01		Y
Manuel de l'indicateur McGovern-Dole de l'USDA - Février 2019		Y
ÉVALUATION DU PROCESSUS		Y
Mobilisation des ressources (le cas échéant)		
CIV_CountryMap_WFP_Zones d'intervention du PAM en 2018 _20180922		Y
civ_CountryMap_wfp_localisation des activités _20230927		Y
civ_CountryMap_wfp_Situation projetée de la sécurité alimentaire et localisation des activités _20230926		Y
Côte d'Ivoire_PAM_FFE-681-2020-010-00_10.30.20		Y
FINAL 2_Plan de transition_Sep 2020		Y
MATRICE DE RESULTATS DU CADRE DE COOPERATION POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE EN COTE D'IVOIRE_20_09_20		Y
Plan stratégique multisectoriel de nutrition - PNMN_2016_2020		Y
Programme national d'investissement agricole (PNIA) 2017-2025 2e génération, novembre 2017		Y
Politique de suivi et d'évaluation de l'USDA_février_2019		Y
Politique de suivi et d'évaluation de l'USDA_février_2019		Y
Stratégie nationale d'alimentation scolaire CIV		Y
Avis sur Faim Zéro		Y

Annexe 12. Recommandations

1. **Renforcer le plaidoyer pour la mise en œuvre des éléments critiques du document de transfert**, compte tenu des preuves issues de cette évaluation à mi-parcours sur son influence sur l'efficacité et l'efficacité du programme. Le PAM peut soutenir ce processus de plusieurs manières, dont certaines ont été proposées par les parties prenantes lors de l'atelier PA :

- a. Sensibiliser et proposer des solutions aux parties prenantes concernées pour traiter les problèmes d'équité soulevés par le gouvernement.
- b. Renforcer le plaidoyer pour la signature des engagements CI pour la coalition des repas scolaires, puis s'aligner sur les engagements de la coalition une fois signés.
- c. Réviser le plan de transition et définir de nouveaux délais.
- d. Réviser à la baisse le nombre de jours à la charge du gouvernement afin de susciter une volonté et un élan initial.
- e. Soutenir le recrutement d'un consultant pour rédiger le cadre juridique (loi sur les repas scolaires) qui sous-tendra le plan de transition ; plaider pour l'adoption de la loi au parlement, la création d'une ligne budgétaire, la mise en œuvre et la montée en échelle.
- f. Explorer des engagements de haut niveau avec des parties prenantes gouvernementales (par exemple, au niveau du Premier ministre) pour identifier un autre champion influent du processus de transfert afin d'accélérer les progrès.

2. **Renforcer le système de suivi du programme pour combler les lacunes dans le suivi des résultats équitables pour tous les groupes de population.**

- a. Les perspectives sur un accès et des résultats équilibrés pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes doivent être explicitement intégrées dans les produits ou indicateurs du projet.
- b. Veiller à ce que des indicateurs ventilés par sexe et autres indicateurs pertinents soient développés pour suivre la participation des femmes à la production, au stockage et à la distribution des aliments. Développer également des indicateurs pour suivre les ventes/revenus au niveau des ménages.

3. **Réduire les disparités en matière de rentabilité entre districts (et éventuellement régions).**

- a. Réévaluer les modèles d'allocation des ressources pour les aligner sur les besoins spécifiques des districts et réduire la sous-utilisation.
- b. Renforcer la chaîne d'approvisionnement, en particulier dans les districts sous-performants, pour améliorer la rentabilité sans augmenter les budgets.
- c. Tirer des leçons des districts comme Ferkessédougou pour reproduire les pratiques réussies ailleurs.
- d. Envisager un investissement dans des systèmes de suivi en temps réel pour suivre l'allocation et l'utilisation des ressources, permettant des interventions rapides.
- e. Améliorer la gestion logistique : optimiser le stockage et le transport de l'huile et des haricots, qui présentent une variabilité importante, et évaluer régulièrement les tendances d'allocation pour ajuster les stratégies.
- f. Former le personnel local, y compris scolaire, pour optimiser la gestion des ressources, étant donné que les écoles avec un personnel expérimenté ont mieux aligné les populations prévues et servies.
- g. Envisager la création de hubs régionaux pour réduire les coûts logistiques et améliorer la disponibilité des ressources dans les districts à coûts élevés.

4. **Traiter le problème de l'absentéisme des garçons lié aux travaux agricoles et autres, ainsi que l'augmentation de l'absentéisme des filles pour raisons de santé.**

- a. Envisager des stratégies comme les rations à emporter pour garçons et filles afin de réduire la pression liée au soutien des ménages, qui semble peser davantage sur les garçons. Toutefois, il est noté que les THR sont un mécanisme de secours. L'objectif principal doit être

d'augmenter le nombre réel de jours de repas sur site.

b. Examiner le schéma d'augmentation de l'absentéisme lié à la santé chez les filles (de 2,3 % au départ à 6,4 % à mi-parcours) pour éviter une nouvelle hausse d'ici la fin. Une recherche rapide pourrait fournir plus d'informations sur les causes et solutions.

5. Intégrer une approche plus inclusive pour cibler les enfants vivant avec un handicap.

a. Les consultations des parties prenantes pour le reste du cycle du programme doivent inclure les personnes handicapées et leurs organisations.

b. Introduire des indicateurs sur les enfants handicapés au niveau scolaire dans le cadre logique du programme. Collecter des données sur le handicap parmi les bénéficiaires pour éviter leur exclusion.

c. L'inclusion du handicap nécessitera des ajustements infrastructurels au niveau des écoles et des ajustements politiques, impliquant la coopération avec d'autres partenaires techniques.

6. Renforcer les structures locales / communautaires.

a. Pour les petits exploitants agricoles : continuer à sensibiliser les communautés et plaider auprès des autorités villageoises autour des mutuelles afin d'encourager leur engagement à soutenir les cantines scolaires.

b. Pour les comités de gestion des cantines scolaires : les preuves de cette évaluation sur la variabilité de leur efficacité suggèrent que, bien qu'ils apportent des contributions précieuses, leur capacité à maintenir ces efforts sans soutien externe reste limitée.

i. Mettre en place un soutien plus ciblé et favoriser l'apprentissage entre pairs entre comités plus et moins efficaces pour renforcer leur capacité globale.

ii. Plaider pour l'intégration du financement des cantines scolaires dans les budgets des collectivités locales et renforcer la capacité des autorités locales à gérer ces fonds efficacement.

7. Améliorer la couverture de la formation des enseignants, en particulier dans Bagoué et Gontougo.

a. Décentraliser et adapter les modèles de formation pour les rapprocher des écoles, notamment dans les zones éloignées.

b. Intégrer des calendriers flexibles alignés sur les réalités locales (activités agricoles, examens, contraintes logistiques).

c. Prévoir un soutien temporaire pendant les périodes de formation pour permettre la participation complète des enseignants.

d. Renforcer la communication et la diffusion des informations sur les opportunités de formation.

e. Consolider l'engagement institutionnel et la coordination entre partenaires et autorités éducatives régionales.

f. Traiter la surcharge de travail des enseignants et les lacunes de soutien, en plaidant pour un personnel supplémentaire au niveau des écoles et en introduisant des stratégies de motivation (certificats, reconnaissance, incitations).

Annexe 13. Confidentialité et éthique, et formulaires de conflit d'intérêt

1. Dr. Ngozi AKWATAGHIBE, Evaluation Team Lead

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.

I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.

Name & Title: Dr Ngozi Akwataghibe

Place: Leidschendam, The Netherlands

Date: 28-Mar-2024

Signature: 

 **ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION**
PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION 

By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviours.

 INTEGRITY	 ACCOUNTABILITY	 RESPECT	 BENEFICENCE
<p>I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be:</p> <ul style="list-style-type: none">• honest and truthful in my communication and actions;• professional, engaging in credible and trustworthy behaviour, alongside competence, objectivity and ongoing reflective practice;• independent, impartial and incorruptible.	<p>I will be answerable for all decisions made and actions taken and responsible for honouring commitments, without qualification or exception; I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be:</p> <ul style="list-style-type: none">• transparent regarding evaluation purpose and actions taken, establishing trust and increasing accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation;• responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where corruption, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified;• responsible for meeting the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed.	<p>I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure:</p> <ul style="list-style-type: none">• Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders - whether powerless or powerful - with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, country of origin, LGBTQ status, age, background, religion, ethnicity and ability;• Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation processes, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection;• Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, webinars, etc.).	<p>I will strive to do good for people and planet while minimising harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure:</p> <ul style="list-style-type: none">• Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes;• Maximum benefits at systemic (including environmental, organizational and programme) levels;• No harm. I will not proceed where harm cannot be mitigated;• Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.

I commit to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or planners and will actively seek an appropriate response.

Evaluation: Mid-term evaluation of "Support to the integrated programme for sustainability of school gardens" in Costa Rica from 2021 to 2026

Date: 29-Mar-2024

Signature: 

Name: Dr Ngozi Akwataghibe

2. Pr Honoré MIMCHE, Education Expert

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.

I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.


Name & Title: **MIMCHE Honoré**

Place: **Yaoundé**

Date: **28-Mar-2024**

Signature:


Prof. Honoré Mimche
(FORD - Université de Yaoundé)

ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION		PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION	
By signing this pledge, I hereby consent to discussing and applying the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviours.			
INTEGRITY I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be: <ul style="list-style-type: none">Honest and truthful in my communication and actions.Professional: engaging in credible and trustworthy behaviour, alongside competence, consistency and ongoing reflective practice.Independent, impartial and incorruptible.	ACCOUNTABILITY I will be accountable for all decisions made and actions taken and responsible for honouring commitments, without qualification or exception. I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be: <ul style="list-style-type: none">Transparent regarding evaluation purpose and actions taken, establishing trust and increasing accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation.Responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where corruption, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified.Responsible for steering the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and integration as needed.	RESPECT I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure: <ul style="list-style-type: none">Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders - whether powerful or powerful - with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, country of origin, LGBTIQ status, age, background, religion, ethnicity and ability.Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation processes, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection.Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, websites, etc.).	BENEFICENCE I will strive to do good for people and planet while minimising harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure: <ul style="list-style-type: none">Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes.Maximum benefits at systemic (including environmental, organisational and programme) levels.No harm. I will not prevent where harm cannot be mitigated.Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.
I consent to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements listed above and contained within the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.			
Evaluation	MiGovern Data Multi-term Evaluation_WFP Case d'usage	Date	28-Mar-2024
Name	MIMCHE Honoré	Signature	 Prof. Honoré Mimche (FORD - Université de Yaoundé)

3. Dana Cristina REPEDE, Evaluation Expert

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.

I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.

Name & Title: Dana Cristina Repede-Evaluation Expert

Place: Erzenhausen, Germany



Date: 28.03.2024

Signature: 



ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION
PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION

By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviors.

 <p>INTEGRITY I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be:</p> <ul style="list-style-type: none">• Honest and truthful in my communication and actions.• Professional, engaging in credible and trustworthy behavior, alongside competence, competence and ongoing reflective practice.• Independent, impartial and non-partisan.	 <p>ACCOUNTABILITY I will be accountable for all decisions made and actions taken and responsible for honoring commitments, without qualification or exception. I will report potential or actual harm observed. Specifically, I will be:</p> <ul style="list-style-type: none">• Transparent regarding evaluation purpose and actions taken, establishing trust and increasing accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation.• Responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where corruption, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified.• Responsible for meeting the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed.	 <p>RESPECT I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honors their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure:</p> <ul style="list-style-type: none">• Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders – whether powerful or powerful – with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, country of origin, LGBTQ status, age, background, religion, ethnicity and ability.• Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation processes, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection.• Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, webinars, etc.).	 <p>BENEFICENCE I will strive to do good for people and planet while minimizing harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure:</p> <ul style="list-style-type: none">• Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes.• Maximize benefits at systemic (including environmental, organizational and programmatic) levels.• No harm. I will not proceed where harm cannot be mitigated.• Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.
---	---	---	--

I consent to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.

Name: Dana Cristina Repede-Evaluation Expert

Date: 28.03.2024

Signature: 

4. Temitope ERINFOLAMI, Data Analyst

Confidentiality Agreement


I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.

I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.

Name & Title: **Temitope Erinfolami**

Place: **Liverpool, UK.**

Date: **25 - 06 - 2025**

Signature: 



ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION
PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION

By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviours.

INTEGRITY
I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be:

- Honest and truthful in my communication and actions.
- Professional, engaging in credible and trustworthy behaviour, displaying competence, commitment, and ongoing reflective practice.
- Independent, impartial and incorruptible.

ACCOUNTABILITY
I will be answerable for all decisions made and actions taken and responsible for honouring commitments, without qualification or exception; I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be:

- Transparent regarding evaluation purpose and actions taken, establishing trust and increasing accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation.
- Responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where corruption, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified.
- Responsible for meeting the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed.

RESPECT
I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure:

- Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders - whether powerful or less powerful - with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, country of origin, LGBTQ status, age, background, religion, ethnicity and ability.
- Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation processes, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection.
- Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, webinars, etc.).

BENEFICENCE
I will strive to do good for people and planet while minimizing harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure:

- Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes.
- Maximum benefits at systemic, including environmental, organizational and programmatic levels.
- No harm: I will not proceed where harm cannot be mitigated.
- Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.

I commit to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.

Evaluation: _____

Date: **25-06-2025**

Signature: 

Name: **Temitope Erinfolami**

5. Dr Zana Constantin SOMDA, Senior Health Financing Consultant

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.



I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.

Name & Title: Zana Constantin SOMDA

Place: Athens, Georgia, USA

Date: 23-Mar-2025

Signature: 



ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION
PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION


By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviours.

<p>INTEGRITY</p> <p>I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be:</p> <ul style="list-style-type: none"> • honest and truthful in my communication and actions; • professional, engaging in visible and trustworthy behaviour, alongside competence, commitment and ongoing reflective practice; • independent, impartial and transparent. 	<p>ACCOUNTABILITY</p> <p>I will be accountable for all decisions made and actions taken and responsible for honouring commitments, without qualification or exception. I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transparent regarding evaluation purpose and actions, taking accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation; • Responsive in questions or requests and seeking to respond to them where appropriate; if not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response; • Responsible for ensuring the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed. 	<p>RESPECT</p> <p>I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders – whether powerful or powerful – with due attention to factors that could impede access such as age, gender, race, language, country of origin, LGBTQ+ status, age, background, religion, ethnicity and ability; • Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation process, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection; • Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, websites, etc.). 	<p>BENEFICENCE</p> <p>I will strive to do good for people and planet while minimising harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes; • Maximum benefits at systemic (including environmental, organisational and programme) levels; • No harm. I will not proceed where harm cannot be mitigated; • Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.
---	--	---	--

I commit to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.

Evaluation: WFP Code of Ethics MTE Date: 23-Mar-2025

Signature: 

Name: Zana Constantin SOMDA

6. Dr Sosthène NGUESSAN, National Consultant

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.

I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.

Name & Title: **N'GUESSAN Tenguel Sosthene**

Place: **Abidjan**

Date: **26-Mar-2024**

Signature:



ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION		UNEG United Nations Evaluation Group	
By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviours.			
INTEGRITY I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be: <ul style="list-style-type: none">- Honest and truthful in my communication and actions;- Professional, engaging in credible and trustworthy behaviour, alongside competence, commitment and ongoing reflective practice;- Independent, impartial and inconspicuous.	ACCOUNTABILITY I will be accountable for all decisions made and actions taken and responsible for honouring commitments, without qualification or exception. I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be: <ul style="list-style-type: none">- Transparent regarding evaluation purpose and actions taken, establishing trust and increasing accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation;- Responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where corruption, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified;- Responsible for meeting the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed.	RESPECT I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure: <ul style="list-style-type: none">- Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders – whether powerful or powerful – with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, disability, rights, LGBTQ status, age, background, religion, ethnicity and ability;- Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation processes, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection;- Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, websites, etc.).	BENEFICENCE I will strive to do good for people and planet while minimizing harm arising from evaluation or an intervention. Specifically, I will ensure: <ul style="list-style-type: none">- Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes;- Maximum benefits at systemic (including environmental, organisational and programme) levels;- No harm. I will not proceed where harm cannot be mitigated;- Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.
I commit to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.			
Evaluation:	Evaluation à mi-parcours de « l'appui au Programme intégré de Pérennisation des Carrières Soutenues » en Côte d'Ivoire de 2021 à 2026		
Name:	N'GUESSAN Tenguel Sosthene		
Date:	26-Mar-2024		
Signature:			

7. Hubal PFUMTCHUM, Quality Assurance

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.

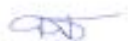
I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.


Name & Title: **Hubal PFUMTCHUM, Quality assurance**

Place: **Cameroon**

Date: **28-Mar-2025**

Signature:





ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION
PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION

By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviours.

INTEGRITY
I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be:

- Honest and truthful in my communication and actions.
- Professional, engaging in credible and trustworthy behaviour, alongside competence, consistency and ongoing reflective practice.
- Independent, impartial and incorruptible.

ACCOUNTABILITY
I will be answerable for all decisions made and actions taken and responsible for honouring commitments, without qualification or exception. I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be:

- Transparent regarding evaluation purpose and actions taken, establishing trust and increasing accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation.
- Responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where corruption, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified.
- Responsible for meeting the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed.

RESPECT
I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure:

- Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders – whether powerful or powerless – with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, country of origin, LGBTQ status, age, background, religion, ethnicity and ability.
- Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation processes, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection.
- Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, webinars, etc.).

BENEFICENCE
I will strive to do good for people and planet while minimizing harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure:

- Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluative processes.
- Maximum benefits at systemic, including environmental, organizational and programmatic levels.
- No harm. I will not proceed where harm cannot be mitigated.
- Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.

I consent to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.

Evaluation

Mid-term evaluation of Support to the integrated programme for sustainability of school centres in Côte d'Ivoire from 2020 to 2026.


Date

28 Mar 2024

Name

Hubal PFUMTCHUM

Signature



8. Corine Mine Pondja, Evaluation Assistant

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.

I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.

Name & Title: **MINE PONDJA CORINE**, Evaluation assistant

Place: Douala

Date: 29-Mar-2024


Signature:

**MINE
PONDJA
CORINE**



ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION

PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION



By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviour.



INTEGRITY

I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be:

- Honest and truthful in my communication and actions.
- Professional, engaging in credible and transparent behaviour, alongside competence, commitment and ongoing reflective practice.
- Independent, impartial and accountable.



ACCOUNTABILITY

I will be answerable for all decisions made and actions taken and responsible for ensuring conversely, without qualification or exception, I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be:

- Transparent regarding evaluation purpose and actions taken, including trust and ensuring accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation.
- Responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where complaints, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified.
- Responsible for reporting the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed.



RESPECT

I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, self-determination, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure:

- Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders - whether persons or powerful - with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, country of origin, LGBT status, age, background, religion, ethnicity and ability.
- Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation process, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection.
- Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, webinars, etc.).



BENEFICENCE

I will strive to do good for people and planet while minimising harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure:

- Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes.
- Maximum benefits to systems (including environmental, organisational and programme) levels.
- No harm. I will not proceed where harm cannot be mitigated.
- Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.

I commit to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEP Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.

Evaluation: Mid-term evaluation of "Support to the Integrated Programme for Sustainability of School Centres" in Côte d'Ivoire from 2021 to 2025

Date: 29-Mar-2024

Signature:



MINE PONDJA CORINE

Name: MINE PONDJA CORINE

9. Alice Noël Tchoumkeu, Evaluation Assistant

Confidentiality Agreement

I, the undersigned, shall exercise the utmost discretion with regard to my involvement in the work of the Office of Evaluation of the World Food Programme (WFP). I shall keep in strict confidence any information known to me by reason of my activities for the WFP Evaluation Function at both central and decentralized levels. I shall not use such information for private gain, or to favour or prejudice any third party.





I understand that this declaration will remain in force after the completion of my involvement with the Office of Evaluation of WFP or any other WFP commissioning unit.

Name & Title: **Alice Noël TCHOUMKEU**
Evaluation assistant

Place: Côte d'Ivoire

Date: 28-Mar-2024

Signature: **Alice Noël TCHOUMKEU**
Signature numérique de Alice Noël TCHOUMKEU
Date : 2024.03.28 12:17:41 +01'00'

ETHICAL GUIDELINES FOR EVALUATION PLEDGE OF ETHICAL CONDUCT IN EVALUATION	
By signing this pledge, I hereby commit to discussing and applying the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and to adopting the associated ethical behaviours.	
 INTEGRITY I will actively adhere to the moral values and professional standards of evaluation practice as outlined in the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation and following the values of the United Nations. Specifically, I will be: <ul style="list-style-type: none">Honest and truthful in my communication and actions.Professional, engaging in credible and trustworthy behaviour, alongside competence, commitment and ongoing reflective practice.Independent, impartial and incorruptible.	 ACCOUNTABILITY I will be answerable for all decisions made and actions taken and responsible for honouring commitments, without qualification or exception. I will report potential or actual harms observed. Specifically, I will be: <ul style="list-style-type: none">Transparent regarding evaluation purpose and actions taken, establishing trust and increasing accountability for performance to the public, particularly those populations affected by the evaluation.Responsive as questions or events arise, adapting plans as required and referring to appropriate channels where corruption, fraud, sexual exploitation or abuse or other misconduct or waste of resources is identified.Responsible for meeting the evaluation purpose and for actions taken and for ensuring redress and recognition as needed.
 RESPECT I will engage with all stakeholders of an evaluation in a way that honours their dignity, well-being, personal agency and characteristics. Specifically, I will ensure: <ul style="list-style-type: none">Access to the evaluation process and products by all relevant stakeholders - whether powerless or powerful - with due attention to factors that could impede access such as sex, gender, race, language, country of origin, LGBTQ status, age, background, religion, ethnicity and ability.Meaningful participation and equitable treatment of all relevant stakeholders in the evaluation processes, from design to dissemination. This includes engaging various stakeholders, particularly affected people, so they can actively inform the evaluation approach and products rather than being solely a subject of data collection.Fair representation of different voices and perspectives in evaluation products (reports, webinars, etc.).	 BENEFICENCE I will strive to do good for people and planet while minimizing harm arising from evaluation as an intervention. Specifically, I will ensure: <ul style="list-style-type: none">Explicit and ongoing consideration of risks and benefits from evaluation processes.Maximum benefits at systemic (including environmental), organizational and programmatic levels.No harm. I will not proceed where harm cannot be mitigated.Evaluation makes an overall positive contribution to human and natural systems and the mission of the United Nations.
I commit to playing my part in ensuring that evaluations are conducted according to the Charter of the United Nations and the ethical requirements laid down above and contained within the UNEG Ethical Guidelines for Evaluation. When this is not possible, I will report the situation to my supervisor, designated focal points or channels and will actively seek an appropriate response.	
Evaluation Mid-term evaluation of "Support to the integrated programme for sustainability of school canteens" in Cote d'Ivoire from 2021 to 2026	Date 28-Mar-2024
Name Alice Noël TCHOUMKEU PENDEME	Signature Alice Noël TCHOUMKEU Signature numérique de Alice Noël TCHOUMKEU Date : 2024.03.28 12:22:46 +01'00'

Annexe 14. Acronymes et abréviations

ANADER	Agence Nationale d'Appui au Développement Rural
APE	Associations de parents d'élèves
ASER	Annual Status of Education Report / Rapport annuel sur l'état de l'éducation
AVEC	Associations villageoises de crédit et d'épargne
AVSI	Association des Volontaires pour le Service International
BSAFE	Basic security awareness training / Formation de base à la sensibilisation à la sécurité
CE	Cours Elémentaires
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CERAP	Centre de Recherche et d'Action pour la Paix
CM	Classe Cours Moyen
COGES	Comité de gestion de l'école
CP	Classe Cours Préparatoire
CRESAC	Coordonnateurs régionaux des cantines scolaires
CSCS	Comités de suivi des cantines
CCS	Communication pour le changement de comportement social
CSI	Coping Strategy Index / Indice de stratégie d'adaptation
CSP	Country Strategic Plan / Plan stratégique du pays
DAC	Development Assistance Commission / Commission d'aide au développement
DCS	Direction des Cantines Scolaires
DEA	Data Envelopment Analysis / Analyse de l'enveloppement des données
DEQS	Decentralized Evaluations Quality assurance system / Système d'assurance qualité des évaluations décentralisées
DESPS	Département des études, des stratégies, de la planification et des statistiques
DiD	Différence dans la différence
DISSA	Dispositif de Suivi de la Situation Alimentaire
DPFC	Département de pédagogie et de formation continue
DREN	Délégation Régionale de l'Education Nationale
ECOWAP	West Africa Regional Agricultural Policy / Politique agricole régionale de l'Afrique de l'Ouest
EDS	Enquêtes démographiques et de santé
EE	Équipe d'évaluation
ÉGRA	Évaluation de la lecture de 1ère année
ENV	Enquête sur le Niveau de Vie des Ménages
ERIC	Ethical Research Involving Children / Recherche éthique impliquant des enfants
FAO	Food and Agriculture Organization / Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
FAS	Foreign Agricultural Service / Service agricole extérieur

FIDA	Fonds international de développement agricole
FGD	Focus Group Discussion / Discussion de groupe
GRE	Groupe de référence d'évaluation
HH	Households/ Ménages
HRBA	Human Rights Based Approach / Approche fondée sur les droits de l'homme
IDH	Indice de Développement Humain
IFED	International Food for Education and Child Nutrition Program / Programme international d'alimentation pour l'éducation et la nutrition infantile
IR	Inception Report / Rapport de démarrage
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
KII	Key Informant Interview / Entretien avec un informateur clé
LCS-FS	Livelihood Coping Strategies for Food Security / Stratégies d'adaptation aux moyens de subsistance pour la sécurité alimentaire
M&E	Suivi et évaluation
MENA	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'alphabétisation
MGD	McGovern-Dole
MICS	Enquête par grappes à indicateurs multiples
MINADER	Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural
OAG	Oversee Advising Group
OCDE/CAD	Organisation de coopération et de développement économiques / Comité d'aide au développement
ODD	Objectif de développement durable
OEV	Office of Evaluation / Bureau d'évaluation
ONA	Organizational Network Analysis / Analyse de réseau organisationnel
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PAM	Programme alimentaire mondial
PASAEF	Plan stratégique d'accélération de l'éducation des filles
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PHQA	Post Hoc Quality Assessment / Évaluation de la qualité a posteriori
PIB	Produit intérieur brut
PIPC	Programme intégré pour la durabilité des cantines scolaires
PNMN	Plan National Multisectoriel de Nutrition
PNN	Programme national de nutrition
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PSAEF	Plan stratégique pour l'accélération de l'éducation des filles
QE	Question d'évaluation
QEF	Question sur l'efficacité
QI	Question sur l'impact
QR	Question sur la pertinence
REU	Regional Evaluation Unit/ Unité d'évaluation régionale
REO	Regional Evaluation Officer/Chargé régional d'évaluation
SAMS	Smallholder Agriculture Market Support / Soutien au marché des petites exploitations agricoles
SAVA	Enquête de Suivi de la Saison Agricole et de la Vulnérabilité Alimentaire
SBP	School based Programmes/ Programmes en milieu scolaire

SCA	Score de consommation alimentaire (FCS = Food Consumption Score)
SDAM	Score de diversité alimentaire des ménages
SFP	School Feeding Programme/ Programme d'alimentation scolaire
SIFCA	Société Financière de la Côte Africaine
SMC	School Management Committees/ Comités de gestion des écoles
SSAFE	Safe and Secure Approaches in Field Environments /Approches sûres et sécurisées dans les environnements de terrain
ToR	Termes de référence
UCF/UNSDCF	United Nations Framework / United Nations Sustainable Development Cooperation Framework / Cadre des Nations Unies / Cadre de coopération des Nations Unies pour le développement durable
UNCT	United Nations Country Team / Équipe de pays des Nations Unies
UNDSS	United Nations Department of Safety and Security/ Département de la sûreté et de la sécurité des Nations Unies
UNEG	United Nations Review Group / Groupe d'étude des Nations Unies
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund / Fonds international de secours à l'enfance des Nations Unies
US	United States / États-Unis
USDA	United States Department of Agriculture / Département de l'agriculture des États-Unis
VIH/SIDA	Virus de l'immunodéficience humaine / Syndrome d'immunodéficience acquise
WASH/ EHA	Water, Sanitation and Hygiene / Eau Hygiène et Assainissement
WDI	World Development Indicators / Indicateurs de développement dans le monde

Office of Evaluation

World Food Programme

Via Cesare Giulio Viola 68/70,
00148 Rome, Italy - T +39 06 65131

wfp.org/independent-evaluation