unicef | pour chaque enfant

plan-eval

Source : Plan Eval / Paul Randrianirina

Évaluation finale du Programme de remédiation scolaire par la pédagogie structurée à Madagascar (2021-2023)

Approche pédagogique *Teaching at the Right Level* (TaRL)
Mise en place des Comités locaux de gestion des écoles (FEFFI)

Livrable 3 – Rapport d'évaluation

Version 3 – 18/06/2024

Contrat N. 43320234

Table des matières

Chapitre 1 : Chapitre introductif *1*

1.1. Contextualisation générale **1**

1.2. L'intervention évaluée **1**

A. Le changement de stratégie : du CRAN au BTSL 2
B. L'approche TaRL et les comités de gestion communautaire des écoles (FEFFI) 3
C. Bénéficiaires et partenaires techniques et financiers du programme 3
D. Dispositifs de suivi 4
E. Budget/financement du Programme 5

1.3. Le périmètre de l'évaluation **6**

A. Objectifs et cadrage géographique de l'évaluation 6
B. Destinataires de l'évaluation 6

Chapitre 2 : Méthodologie *8*

2.1. Une approche mixte participative dans le respect des principes éthiques et assurance qualité **8**

2.2. Critères d'évaluation **8**

2.3. Collecte de données et technique d'analyse **9**

A. Données quantitatives 9
B. Données qualitatives 10
C. Technique d'analyse 11

2.4. Contraintes et limites de l'évaluation **11**

Chapitre 3 : Résultats de l'évaluation *13*

3.1. Cohérence **13**

3.2. Pertinence **21**

3.3. Efficacité **27**

3.4. Efficience **49**

Chapitre 4 : Conclusions et Recommandations *56*

4.1. Bonnes pratiques et leçons apprises **56**

A. Facteurs favorisant la mise en œuvre et l'efficacité du programme 56
B. Défis à surmonter dans la mise en œuvre du programme 57
C. Considérations sur la prise en compte de l'équité / iniquité et de l'inclusivité dans le programme 59

4.2. Conclusions **59**

4.2. Recommandations **63**

Annexes *68*

Annexe I - Matrice d'Évaluation **68**

Annexe II : Répartition du budget **73**

Annexe III - Annexe Méthodologique **74**

Annexe IV : Annexe Analytique **77**

Liste des Graphiques

Graphique 1 : Répartition du budget du programme BTSL 5
Graphique 2 : Répartition des enseignants selon leur statut 18
Graphique 3 : Scolarisation dans les 5 Régions Hempel 22
Graphique 4 : Gains obtenus en Lecture 35
Graphique 5 : Gain Obtenu en Mathématiques 37
Graphique 6 : Nombre d'écoles ayant organisées des réunions FEFFI entre 2021 et 2024 41
Graphique 7 : Type d'AG réalisée dans les écoles bénéficiaires en 2023-2024 41
Graphique 8 : Répartition des élèves selon leurs compétences en lecture, par région 77
Graphique 9 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Lecture par Tranche d'âge 78
Graphique 10 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Lecture par Niveau d'Études 79
Graphique 11 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Mathématiques par Genre 80
Graphique 12 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Mathématiques par âge 81
Graphique 13 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Mathématiques par Niveau d'études 82

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Calendrier de Formation dans le cadre du TARL en 2023 3
Tableau 2 : Répartition des écoles de l'échantillon 9
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon qualitatif par région 11
Tableau 4 : Évolution de ratio élève/enseignant de 2021 à 2023 dans les régions couvertes par le programme 17
Tableau 5 : Contribution des approches TaRL et FEFFI 19
Tableau 6 : Taux de réalisation global des activités 28
Tableau 7 : Gain individuel en Test de lecture entre le Test Round 1 et Round 2 33
Tableau 8 : Recensement de Formations FEFFI 38
Tableau 9 : Taux de Réalisation financière du Programme BTSL 50
Tableau 10 : Cout Unitaire par activité 51
Tableau 11 : Dépenses pour un suivi des activités du BTSL dans la Région de Boeny d'octobre à novembre 2023. 52

Liste des Acronymes

AQ	Assurance qualité
BTSL	Back to School and Learning
CISCO	Circonscriptions Scolaires
CONSPED	Conseillers Pédagogiques
CRAN	Programme National de Cours de Remise à Niveau
CUSP	Catch up through structured pedagogy
DGES	Direction générale en charge des établissements scolaires
DEFPE	Direction de l'Education Fondamentale et de la Petite Enfance
DPE	Direction de la Planification et Études
DREN	Directions Régionales de l'Éducation Nationale
EDSMD	Enquête Démographique et de Santé à Madagascar
EDSMD-V	Enquête démographique et de santé à Madagascar
EPP	Ecole Primaire Publique
FEFFI	Gestion communautaire des écoles
FRAM	Association des parentes d'élèves
INSTAT	Institut National de la Statistique
IPG	Indice de Parité entre les Genres
JICA	Agence Japonaise de Coopération Internationale
LOSEM	Loi 2022-018 portant sur l'orientation générale du système éducatif
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
OBC/ABC	Organisations à base communautaire
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PAEB	Projet d'Appui à l'Éducation de Base
PEC	Projet d'établissement contractualisé
PEM	Plan Émergence de Madagascar
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation
TAFITA	Tantsoroka ho an'ny Fitantanana ny sekoly (ou Projet d'appui à la gestion participative et décentralisée de l'école)
TaRL	Teaching at the Right Level
TBA	Taux brut d'Admission
TBS	Taux brut de Scolarisation
TNF	Taux Net de Frequentation
ZAP	Zone d'Administration Pédagogique

RESUME EXECUTIF

Contexte de l'évaluation

Le Programme de remédiation scolaire par la pédagogie structurée à Madagascar (2021-2023) a été mis en place en 2021 dans le cadre de la stratégie Cours de Remise à Niveau pour les Enfants Déscolarisés (CRAN). Le programme cible les régions de Boeny, Atsimo Andrefana, Anosy, Androy, et Analanjirofo. Plan Eval a réalisé une première évaluation du programme dans la région d'Androy en 2021. Le rapport initial a analysé la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la durabilité du programme. Sur la base des leçons apprises lors de cette première phase de mise en œuvre du programme, celui-ci a été restructuré pour mieux répondre aux besoins éducatifs du pays : la stratégie CRAN a été ainsi remplacée par la stratégie *Back to School and Learning* (BTSL), dont les principaux objectifs sont (i) l'accroissement des réinscriptions et de la rétention scolaire ; (ii) l'amélioration de l'environnement et de la qualité de l'apprentissage en classe ; (iii) l'amélioration du système d'évaluation des apprentissages et de la formation des enseignants ; et (iv) le renforcement de la participation des communautés/FEFFI pour la gestion de l'éducation.

Objectifs de l'évaluation

Compte tenu de (a) l'état d'avancement de la mise œuvre du programme sur l'ensemble les différentes régions et des (b) délais prévus pour la clôture du cycle programmatique et pour la réalisation de l'évaluation, un atelier de cadrage de l'évaluation a été réalisé afin d'ajuster les objectifs de la présente évaluation. Les parties prenantes ont décidé que la présente évaluation devrait identifier les leçons, bonnes pratiques et innovations du Programme de remédiation scolaire par la pédagogie structurée depuis l'adoption de la stratégie BTSL afin d'orienter son nouveau cycle de mise en œuvre ainsi que sa possible mise à l'échelle. L'évaluation concerne exclusivement la mise en œuvre de deux composants du programme, à savoir, l'approche *Teaching at the right level* (TaRL) et les comités de gestion communautaire (FEFFI). Elle se focalisé sur trois des cinq régions de mise en œuvre du programme, à savoir : Anosy, Androy et Analanjirofo. Plus précisément, l'évaluation a pour objectif d'analyser :

- Les acquis de l'approche TaRL, notamment :
    a. Le renforcement des capacités des enseignants
    b. L'amélioration du niveau des élèves
- Le fonctionnement et l'opérationnalisation des FEFFI, notamment l'amélioration de la gouvernance des écoles par l'approche communautaire à partir
    a. Du renforcement des capacités des membres du FEFFI
    b. De la mise en œuvre du mandat des FEFFI (mobilisation communautaire, planification et mise en œuvre du PEC, gestion du budget)

Méthodologie

L'évaluation axée sur l'utilisation a recouru à une méthode mixte (qualitative et quantitative) et participative dans une approche basée sur les droits humains et l'inclusion. Les questions initiales et les critères d'évaluation (Pertinence, La Cohérence, L'efficacité, l'efficience) ont été ajustés pour refléter l'évolution du programme et les nouveaux objectifs définis lors de l'atelier de cadrage de l'évaluation réalisé en septembre 2023.

La collecte des données a respecté les normes éthiques de la recherche et les standards de l'Unicef. L'évaluation s'est fondée sur des sources primaires (entretiens, focus groupes, observations de classe) et secondaires (recherche documentaire, statistiques du MEN, etc.). Les données quantitatives ont été collectées dans 50 écoles (dont 30 écoles bénéficiaires et 20 écoles témoins) des 3 régions concernées par l'évaluation (Anosy, Androy et Analanjirofo). L'échantillon quantitatif a été

constitué à partir des méthodes de *propensity score matching* et d'échantillonnage aléatoire à deux degrés. Les données qualitatives ont été collectées dans 12 écoles (issues des 50 écoles de l'échantillon quantitatif), dont 9 écoles bénéficiaires et 3 écoles témoins. Au total, 219 personnes ont été rencontrées sur le terrain (dont 193 dans les écoles bénéficiaires et 26 dans les écoles témoins). Afin de compléter l'analyse, des entretiens avec des acteurs clés du programme (représentants gouvernementaux et des partenaires techniques et financiers) ont été réalisés en ligne. Les données des Tests ASER réalisés par 1,656 élèves ont été analysées pour évaluer l'effet de l'intervention sur leur niveau d'apprentissage. Le gain de l'intervention a été mesuré en utilisant une formule qui quantifie la différence entre les performances avant et après l'intervention (respectivement Round 1 et Round 2) pour chaque groupe et chaque niveau : Gain = bénéficiaires (Round 2 – Round 1) – témoin (Round 2-Round 1). Le gain individuel a été calculé à partir de la différence entre le niveau de l'élève lors du Test Round 2 et le niveau de l'élève lors du Test Round 1 : Gi = Niveau (test Round 2) – Niveau (test Round 1).

Limites de l'évaluation

Un certain nombre de contraintes ont entravé l'analyse et limité la portée de la présente évaluation ; elles doivent être prises en compte dans une perspective d'amélioration lors du prochain cycle programmatique. En effet, l'évolution de la stratégie du programme et la mise en œuvre échelonné des volets TaRL et FEFFI ont eu deux conséquences inévitables : impossibilité de réaliser une évaluation à mi-parcours, manque de recul entre la date de mise en œuvre de la stratégie évalué et la date de réalisation de la présente évaluation. Ces deux facteurs ont impacté l'analyse à plusieurs égards, notamment en ce qui concerne : la production et la disponibilité de données et l'analyse d'impact. En effet, l'incomplétude et l'incohérence de certaines données secondaires ont représenté une limitation importante à la présente étude : le suivi de la mise en œuvre, par exemple, était prévu à une date postérieure à l'intervention de l'équipe d'évaluation, ce qui a empêché une analyse fine des dispositifs de suivi. Par ailleurs, comme les cours de remédiation de la nouvelle stratégie (ciblant tous les élèves en difficulté) ont été mis en œuvre pendant l'année scolaire 2023-2024, l'équipe d'évaluation n'a pas pu analyser le taux de rétention de ces élèves : il faudra en effet attendre la rentrée scolaire 2024 pour voir les effets du TaRL sur la rétention des élèves qui ont suivi les cours de remédiation.

Résultats

Les résultats de l'évaluation sont présentés de manière détaillé dans le rapport. Les paragraphes suivants en présentent un résumé.

Cohérence

Le programme évalué est en cohérence avec les politiques publiques éducationnelles du gouvernement de Madagascar, notamment les axes stratégiques « accès et inclusion », « qualité », et « gouvernance » décrits dans le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) et dans le Plan d'Émergence pour le Madagascar (PEM). Par ailleurs, le programme est complémentaire aux activités développées par d'autres organisations dans le secteur éducatif comme les initiatives TaRL menées par le MEN dans d'autres régions en partenariat avec TAFITA/JICA ainsi que les programmes d'aide alimentaire (cantine scolaire) du PAM.

Pertinence

Les nombreux défis socio-économiques et éducatifs des cinq régions cibles (Boeny, Atsimo Andrefana, Analanjirofo, Androy et Anosy) ont été identifiés dans les études réalisés par l'UNICEF et le gouvernement Malgache (MODA, Évaluation sommative du programme Éducation pour tous, Enquête Démographique et de Santé à Madagascar, MICS-2018). Ils ont été pris en compte dans le design et la

restructuration du programme. Les partenaires techniques et financiers de l'UNICEF ainsi que les acteurs institutionnels (notamment au niveau du MEN Central et des DREN) comprennent la différence entre la stratégie CRAN et la stratégie BTSL et reconnaissent que l'approche TaRL du BTSL est plus adaptée aux besoins éducatifs de la communauté bénéficiaire.
Le programme contribue à répondre aux besoins spécifiques des enfants, des enseignants et des parents d'élèves, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des élèves, le renforcement de capacité des enseignants, et l'implication de la communauté dans la vie scolaire.

Efficacité

Efficacité de l'approche TaRL : Au total 40,229 élèves ont suivi les cours de remédiation et 3,452 enseignants ont été formés à l'approche TaRL, dont 1,890 femmes et 1,562 hommes. 670 écoles ont été formées sur la mise en œuvre du PEC. Le nombre d'élèves atteints par les cours de remédiation est au-dessous des prévisions, mais on remarque des efforts soutenus dans la formation des enseignants, avec une progression significative du nombre d'enseignants formés depuis 2021 dans les cinq régions concernées par le programme. Les données qualitatives montrent qu'enseignants formés, élèves et parents d'élèves sont motivés par la pédagogie structurée de l'approche TaRL. Les résultats des tests ASER attestent que les cours de remédiation ont impacté positivement le niveau de compétence des élèves. Les élèves des écoles témoins ont moins progressé en mathématiques et en lecture que les élèves des écoles bénéficiaires. Les écoles bénéficiaires ont enregistré un gain de 18,2 points de pourcentage de réussite dans les résultats du test en lecture, par rapport aux écoles témoins. Les tests en lecture montrent un gain plus significatif dans la tranche d'âge de 13 à 15 ans, avec une augmentation de 33 points de pourcentage. Le gain est particulièrement marqué chez les filles par rapport aux garçons. Pour les mathématiques, les écoles bénéficiaires ont enregistré un gain de 21,4 points de pourcentage de réussite, par rapport aux écoles témoins. L'impact des cours de remédiation de mathématiques est très significatif dans la tranche d'âge de 7 à 9 ans, révélant une augmentation substantielle du niveau des élèves (42,9 points de pourcentage). Comme pour la lecture, le gain est plus prononcé chez les filles que chez les garçons.

Efficacité de la participation communautaire dans la gestion de l'école (FEFFI) : Les membres du FEFFI ont été formés aux objectifs, au fonctionnement et à l'opérationnalisation du PEC ; ils se sentent mieux préparés pour mettre en œuvre leurs mandats. Les FEFFI sont opérationnelles dans toutes les écoles cibles et, sauf des rares exceptions, les membres du bureau ont été élus démocratiquement. Quelques incompréhensions sur le rôle et les fonctions du FEFFI persistent, mais de manière générale la gestion des écoles par les FEFFI apporte des résultats positifs permettant d'améliorer l'environnement scolaire et de renforcer la motivation de la communauté éducative à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. On observe que les écoles témoins organisent moins de réunions communautaires par rapport aux écoles bénéficiaires et que dans ces dernières le nombre de réunions organisées est en augmentation. On remarque également que la réunion la plus fréquenté en 2023-2024 dans les écoles bénéficiaires a été l'AG de validation du Projet d'Établissement Contractualisé (PEC), un résultat positif qui démontre une reconnaissance particulière de l'importance de cet événement dans le processus décisionnel et dans la planification stratégique au niveau de l'établissement. Le budget est notamment utilisé pour l'achat de craies et la réparation de bancs et d'infrastructures des écoles, mais il est souvent insuffisant et son versement est très irrégulier. Ces facteurs impactent considérablement la gestion de l'école et le taux de réalisation du PEC. De manière générale, le niveau d'engagement de la communauté dans la vie scolaire varie selon les écoles et les caractéristiques propres à chaque région.
Coordination : L'évaluation a eu de retours positifs sur le partenariat entre UNICEF et le gouvernement de Madagascar. Celui-ci est très investi et soutien le programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL et la gouvernance communautaire des écoles par les FEFFI. La coordination entre les différentes instances de planification, mise en œuvre et suivi des approches TaRL et FEFFI est opérationnelle. Néanmoins, des points d'amélioration subsistent, notamment quant au partage du flux

d'informations afin d'assurer une planification, une mise en œuvre et un suivi plus fluide, harmonieux et efficace. Il semblerait aussi important que les acteurs du TaRL et les acteurs du FEFFI aient une vision d'ensemble de la stratégie BTSL pour mieux comprendre leur rôle dans la mise en œuvre de chacun des composants du programme. Cette vision d'ensemble de la stratégie contribuerait à la responsabilisation de chaque acteur et à la prise de conscience des efforts collectifs, améliorant in fine, la coordination globale du projet.

Efficience

Un financement équivalent à 92,8% de ce qui était initialement programmé a été obtenu. Ce budget a été utilisé à hauteur de 99,5%, démontrant ainsi une exécution budgétaire globalement satisfaisante. Les dépenses initialement allouées par école se sont avérées insuffisantes par rapport aux dépenses totales générées par l'ensemble du processus en raison de l'adoption de la stratégie BTSL. Ainsi, des ajustements ont été apportés aux dépenses pour garantir une meilleure adéquation entre les dépenses réelles et les activités planifiées, ce qui démontre une gestion adéquate des ressources du programme BTSL. Les coûts unitaires sont raisonnables. Par ailleurs, le programme est piloté essentiellement par des acteurs locaux (DREN, Cisco, ZAP, FEFFI), ce qui, ce qui, en théorie, mobilise les ressources humaines et logistiques existants favorisant l'appropriation rapide de l'approche. Les niveaux intermédiaires du MEN (Cisco, ZAP, DREN) sont conscients de leurs responsabilités dans la mise en œuvre du programme, mais ils n'ont pas suffisamment de moyens (humains et logistiques) pour le soutenir.

Bonnes pratiques et Leçons apprises

Les facteurs favorisant la mise en œuvre et l'efficacité du programme sont :

- La motivation des enseignants et des directeurs d'école à travailler sans rémunération représente un facteur clé favorisant la mise en œuvre et l'efficacité du programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL. Leur engagement altruiste démontre un dévouement remarquable envers l'éducation, renforçant ainsi le succès du projet.
- Une caractéristique essentielle de cette initiative est la conception autonome des outils pédagogiques par les enseignants (avec les battons, par exemple), ce qui favorise la mise en place de l'outil dans un contexte marqué par le manque de matériel pédagogique.
- L'intégration de jeux dans le processus d'apprentissage est un autre aspect crucial du programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL. Lorsque les élèves sont impliqués dans des activités ludiques, leur motivation et leur engagement augmentent de manière significative. Le jeu offre une approche dynamique et interactive qui stimule l'intérêt des élèves et favorise leur apprentissage de manière efficace et plaisante.
- Les formations dispensées aux enseignants conduisent à l'acquisition de compétences essentielles dans la méthode TaRL, ce qui les prépare à répondre aux besoins éducatifs des enfants en fonction de leur niveau de compétence.
- La prise en compte de l'équité et de l'inclusivité dans le design du programme vise à garantir que tous les élèves, indépendamment de leur niveau de compétence initial ou de leur contexte socio-économique, aient un accès équitable à une éducation de qualité. C'est un atout du programme, même si les liens entre pédagogie inclusive et TaRL méritent d'être approfondis.

Recommandations

RECOMMANDATIONS STRATÉGIQUES					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Le ciblage des écoles bénéficiaires n'obéit pas à une logique administrative claire. Le ciblage aléatoire nuit à l'efficacité du programme. (cf. résultat 7)	1. Réorienter le choix des écoles bénéficiaires du TaRL lors de la mise à l'échelle du programme.	Cibler les écoles à l'échelle des ZAP pour la mise à l'échelle des formations TaRL et des cours de remise à niveau avec la méthode TaRL.	L'intégralité des enseignants des ZAP cibles sont formés à l'approche TaRL. Tous les élèves en difficulté dans les ZAP cibles bénéficient des cours de remise à niveau.	MEN Central et structures déconcentrées ; UNICEF	Haut
L'efficacité du programme se heurte à des défis structurels du système d'enseignement : manque de matériel scolaire, précarité du statut des enseignants, manque de moyens humains, techniques et financiers des instances intermédiaires du MEN responsables pour le suivi du programme. (cf. résultat 2, 5, 7, 8)	2. Optimiser les effets de l'approche TaRL face aux défis structurels du système d'enseignement.	Mettre en place des mesures incitatives (certification, allocation, etc.) à destination des enseignants assurant les cours de remise à niveau.	Les enseignants sont plus motivés à donner des cours de remise à niveau avec la méthode TaRL.	MEN Central	Moyen
		Continuer à fournir les kits TaRL à tous les élèves et enseignants bénéficiaires.	Tous les élèves et enseignants bénéficiaires disposent du matériel nécessaire pour la mise en œuvre des cours de remise à niveau avec l'approche TaRL.	MEN Central ; UNICEF ; partenaires du secteur	Moyen
		Doter les écoles bénéficiaires de livres de calculs et de livres de lecture.	Les enfants disposent du matériel nécessaire pour la pratique des apprentissages.	MEN Central ; UNICEF ; partenaires du secteur	Moyen

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR L'APPROCHE TaRL					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Il y a des déperditions d'informations dans la chaîne de formation à l'approche TarL (formation de grandes formateurs, formation de formateurs, formation des enseignants, etc) (cf. résultat 7). Plusieurs enseignants ayant suivi les formations rencontrent encore des difficultés dans la mise en œuvre de l'approche TaRL lors des cours de remédiation. (cf. résultat 7). Les liens entre TaRL et pédagogie inclusive n'est pas acquis par les enseignants (cf. résultat 5 et 7). Les enseignants, directeurs d'école et membres de l'administration déconcentré ne sont pas sensibilisés sur l'importance du suivi de la mise en œuvre des formations. Le suivi n'est pas assuré de manière régulière et efficace (cf. résultat 7).	3. Revoir la procédure de mise en œuvre des formations à l'approche TaRL pour optimiser son efficacité. Créer des espaces d'appui à la mise en oeuvre de la méthode et d'échange de pratiques entre enseignants formés et directeurs d'écoles d'un même ZAP pour fomenter l'apprentissage entre pairs.	Utiliser les JP pour la mise à l'échelle des formations : former l'ensemble des acteurs directement liés à l'approche TaRL (enseignants, directeurs d'école, chef ZAP, referent CISCO et conseiller pédagogique) lors des journées pédagogiques.	Tous les acteurs directement liés à l'approche TaRL des ZAP cibles sont formés lors des JP, ils reçoivent la même formation. Il n'y a pas de dépertition. Les liens entre les liens entre les acteurs des échelons intermédiaires du MEN et la communauté éducative sous leur responsabilité sont renforcés.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires techniques	Haut
		Mobiliser les formateurs nationaux, régionaux et locaux pour des formations à l'approche TaRL lors des JP.	Tous les acteurs des ZAP cibles sont formés ; il n'y a pas de déperdition d'information entre les échelons de formateurs.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, JICA	Haut
		Organiser des formations de recyclage sur l'approche TaRL à destination des enseignants à la fin de la première année de mise à l'échelle du programme.	La capacité des enseignants est renforcée. Les enseignants ont l'occasion de faire un retour d'expérience permettant d'améliorer collectivement la mise en œuvre du TaRL.	MEN Central, CISCO	Moyen
		Créer des "communautés d'apprentissage de proximité" au niveau des ZAP cibles sur forme de groupes d'échanges, d'appui et d'analyse à la mise en œuvre de la méthode (en présentiel, en ligne, sur WhatsApp) et sous la direction des chefs ZAP et/ou d'un ou deux directeurs d'école.	Les enseignants intègrent les "communautés d'apprentissage de proximité" de leur ZAP. Les enseignants échangent sur leurs pratiques, doutes, questions et difficultés sous supervision des Chefs ZAP et/ou d'un ou deux directeurs d'école élus/volontaires. Les pratiques sont analysées, les bonnes pratiques sont documentées et mis en évidence.	DREN, CISCO, ZAP	Moyen
		Renforcer le lien entre le TaRL et la pédagogie Inclusive lors des formations à l'approche TaRL.	Les enseignants comprennent le lien entre l'approche TaRL et la pédagogie inclusive et mettent en œuvre les cours de remédiation avec une approche holistique. Les enseignants tiennent compte des besoins des personnes les plus vulnérables lors de la mise en oeuvre des cours de remédiation avec l'approche TaRL, spécialement à l'égard des personnes en situation de handicap.	MEN Central et structures déconcentrées, partenaires techniques	Haut
		Inclure un module sur le suivi de la mise en œuvre des formations TaRL et des cours de remédiation avec l'approche TaRL dans la formation de tous les acteurs (enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, chefs ZAP, conseillers pédagogiques, référents Cisco et DREN, Bureau FEFFI).	Tous les acteurs sont sensibilisés à l'importance du suivi, connaissent leurs responsabilités respectives dans la chaîne de suivi et mettent en œuvre le suivi de manière efficace.	MEN Central et structures déconcentrées, partenaires techniques	Haut
Les écoles ont fait dix séances de cours de remise à niveau assurant la progression du niveau des élèves cf. avéré par les tests ASER (cf. résultat 9). Cependant, les cours de remise à niveau doivent être assurés à un rythme soutenu. (cf. résultat 7 et 9).	4. Optimiser la progression des élèves suivant les cours de remediation en mettant en oeuvre plusieures sessions de dix séances de cours de remediation sur l'année à partir d'un caledrier commun à toutes les écoles d'une même ZAP.	Établir, de commun accord avec les membres de l'administration déconcentrée, les directeurs d'école, les enseignants et les membres du bureau du FEFFI, un calendrier de mise en œuvre des cours de remédiation avec l'approche TaRL qui soit commun à toutes les écoles d'une même ZAP cible.	Les cours de remédiation sont planifiés à l'avance et suivent un calendrier commum à toutes les écoles d'une même ZAP.	MEN Central, DREN, CISCO, ZAP, UNICEF	Moyen
		Assurer la progression des élèves, notamment un suivi personalisé des élèves présentant des difficultés particulières à la suite des cours de remise à niveau.	Les élèves présentant des difficultés particulières sont accompagnés de manière personalisé, la progression de leur niveau est optimisé.	MEN Central et structures déconcentrées	Haut

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR L'APPROCHE FEFFI					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Des incompréhensions subsistent sur le rôle et le périmètre d'action des FEFFI et des FRAM, ansi que sur le lien entre TaRL et FEFFI, provoquant des tensions dans certaines communautés et minimisant l'efficacité de l'approche FEFFI (cf. résultats 4, 6, 10 et 11). Le niveau d'engagement communautaire dans les FEFFI est assez varié. (cf. résultats 10 et 11).	5. Renforcer la dynamique global des FEFFIs pour faciliter l'engagement de la communauté.	Revoir et clarifier le périmètre d'action des FEFFI et des FRAM.	Le périmètre d'action et les responsabilités des FEFFI et des FRAM vis-à-vis de la communauté scolaire est bien défini.	MEN Central, partenaires	Haut
		Renforcer la communication à destination de la communauté sur le rôle et les responsabilités des FEFFI, sur son caractère démocratique et sur la différence entre les FEFFI et les FRAM et sur le lien entre TaRL et FEFFI.	La communauté comprend le rôle et les responsabilités des FEFFI et des FRAM, soutient et s'engage de plus en plus dans les réunions des FEFFI.	MEN Central et structures déconcentrés, UNICEF, partenaires	Moyen
		Former les directeur d'école, les membres du bureau FEFFI, les chef ZAP et les référents CISCO sur la manière de sensibiliser la communauté sur les FEFFI et les inclure des mesures incitatives aux chef ZAP et références CISCO pour mener une campagne de sensibilisation sur les FEFFI.	La capacité des directeurs d'école, des membres du bureau FEFFI, des chef ZAP et des référents CISCO pour sensibiliser et mobiliser la communauté autour des FEFFI est renforcé. Ils sont équipés pour mener une campagne de sensibilisation.	MEN Central et structures déconcentrés, UNICEF, partenaires	Moyen
Les activités formation de membres du bureau des FEFFI réalisées ont été en dessous des prévisions. Les membres du bureau des FEFFI rencontrent encore des difficultés pour la planification, la mise en œuvre et le suivi du PEC (cf. résultat 11). Les outils de travail et de gestion des écoles (PEC, programme emploi, etc.) sont très complexes, n'étant pas adaptés aux capacités des usagers qui sont, le plus souvent, des personnes vulnérables avec peu d'instruction (cf. résultat 11)	6. Renforcer les compéténces des membres du bureau des FEFFI et simplifier leurs outils de travail	Étendre la formation à des FEFFI des zones cibles encore non concernées par le renforcement de capacités dans les phases précédentes du programme.	Les membres des bureaux des FEFFIs des zones cibles qui n'ont pas encore été concernées par les activités de renforcement de capacités sont formés.	MEN, UNICEF et partenaires	Haut
		Renforcer les compétences des membres du bureau des FEFFI dans le domaine de la planification, la mise en œuvre et le suivi du PEC par des formations de recyclage.	Les membres du bureau des FEFFI sont capables de mener à bien et de manière efficace leurs activités de planification, mise en œuvre et suivi du PEC.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyenne
		Simplifier les outils de travail et de gestion des écoles (PEC, programme emploi, etc.) afin qu'ils soient plus adaptés aux usagers.	Les outils de travail et de gestion des écoles sont simples et adaptés au niveau des usagers. Les outils de travail et de gestion des écoles sont compris par les membres du bureau des FEFFI.	MEN Central et structures déconcentrées	Haut
Le budget des FEFFI n'est pas suffisant pour faire face aux besoins éducatifs des communautés. Le budget n'est pas versé régulièrement et dans le temps imparti (cf. résultat 11)	7. Doter les FEFFI de plus de subventions et le verser à jour.	Augmenter le budget des caisse école pour le FEFFI et s'assurer que les transferts d'argent soient faits régulièrement et sans délai.	Le budget des caisse-école pour les FEFFI est versé de manière régulière. Il couvre les principaux besoins des écoles.	MEN Central, Fonds Commun de l'Éducation	Haut

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR LE SUIVI ET ÉVALUATION DU PROGRAMME					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Le suivi des approches TaRL et FEFFI n'est pas assuré de manière régulière et efficace (cf. résultats 7, 8, 11 et 12). Les modalités de suivi ne sont pas connues de tous les acteurs (de l'école jusqu'au MEN centrale). Les outils de raportage ne sont pas uniformisés. Les questionnaires de suivi des activités ne définissent pas les catégories d'intervention des activités FEFFI et chaque usager le rempli selon sa propre interprétation du classement des activités. (cf. résultat 12)	8. Renforcer le dispositif de suivi et d'évaluation de l'approche TaRL et de la mise en œuvre du Plan d'établissement contractualisé (PEC).	Sensibiliser les acteurs des instances déconcentrées ainsi que les acteurs de première ligne (enseignants, membres du bureau FEFFI, directeurs d'école) sur l'importance de la collecte de données et d'un suivi régulier des approches TaRL et FEFFI.	Les responsables TaRL des instances déconcentrées, les enseignants, les membres du bureau FEFFI et les directeurs d'école sont sensibilisés à l'importance de la collecte de données et du suivi régulier des approches TaRL et FEFFI	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyen
		Définir de manière précise et claire la responsabilité de chaque acteur dans la collecte de données, la remontée d'informations, le reportage, l'analyse de données et le faire connaître de tous les acteurs impliqués dans le suivi.	La responsabilité de chaque acteur dans la collecte de données, la remontée d'informations, le reportage, l'analyse de données est bien défini et connue de tous les acteurs impliqués dans le suivi (des enseignants et directeurs d'école jusqu'au MEN central).	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut
		Définir un calendrier pour la réalisation des diverses tâches liées au suivi et le faire connaître à tous les acteurs.	Les activités de suivi obéissent à un calendrier précis et sont connues de tous les acteurs.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyen
		Uniformiser/harmoniser les outils de collecte de données et de reportage sur les formations, les cours de remédiation et les tests ASER depuis l'école et jusqu'au MEN.	Les outils de collecte de données sur les formations, les cours de remédiation et les tests ASER sont revus et uniformisés sur toute la chaîne de collecte (depuis l'école et jusqu'au MEN).	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut
		Revoir le questionnaire de suivi des activités des FEFFI pour définir le classement des catégories des activités et les faire connaître aux responsables du suivi.	Les questionnaires sont revus. Les responsables du suivi comprennent le classement des activités du FEFFI en catégories qui sont bien définies et identifiées.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR LE SUIVI ET ÉVALUATION DU PROGRAMME					
Les instances intermédiaires du MEN n'ont pas les moyens techniques, humains et financier pour faire la collecte et la remonté d'informations de manière efficace et rapide (cf. resultats 12 et 13)	9. Reforcer la capacité et les ressources techniques, financieres et humaines des intances intermédiaires pour assurer un suivi regulier.	Doter les CISCOs et ZAPs cibles de moyens logistiques pour assurer le suivi de la mise en œuvre du TARL et PEC (outils de suivi, déplacements, etc.).	Les CISCOs et ZAPs cibles sont dotés de moyens logistiques pour assurer le suivi de la mise en œuvre du TaRL et du PEC. Les instances intermédiaires du MEN sont dotées d'outils numériques pour assurer le suivi et la remontée d'informations et les responsables du suivi sont formés à leur utilisation. La remonté d'informations est plus fluide, rapide et efficace.	MEN Central et structures déconcentrées	Moyen
Les instances de l'administration déconcentré (DREN, CISCO et ZAP) n'ont pas une vision d'ensemble du programme BTSL et les acteurs les plus proches du terrain ne voient pas les liens entre TaRL et FEFFI. Certains agents ont des difficultés concernant la mise en œuvre de la gestion du PEC/FEFFI (cf. resultats 12, 13 et 14)		Organiser des formations de recyclage du personnel des DREN et surtout des CISCO et ZAP concernés par le TaRL, la gestion du PEC/FEFFI et les mécanismes de suivi.	Le personnel des DREN, CISCO et ZAP concernés par le TaRL, la gestion du PEC/FEFFI et mécanismes de suivi sont mieux outillés. Ils comprennent l'approche globale du BTSL et les liens entre ses différentes composantes.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEf, partenaires	Moyen
Les moyens sont insuffisants pour assurer un suivi regulier, notamment dans les zones rurales et enclavées (cf. résultats 12, 13 et 14).		Revoir l'attribution des tâches au niveau des CISCO et ZAP pour alléger la charge de travail correspondant au suivi de proximité, notamment dans les zones rurales et enclavées où les distances sont très importantes.	Les chefs ZAP et resposables CISCO assurent un suivi regulier et de proximité des approches TaRL et FEFFI, y compris das les zones rurales et enclavées.	MEN Central et structures déconcentrées	Moyen
Le suivi des activités des FEFFI n'a pas été réalisé de manière efficace (cf. résultat 11, 12 et 13). Les activités de suivi prévues doivent être mises en place (par exemple, les fédérations de FEFFI) et le suivi régulier doit être assuré sur toute la chaîne de suivi. Les responsables du suivi doivent être formés pour assurer le suivi régulier et efficace.I Les bonnes pratiques des FEFFI ne sont pas identifiées et ne sont pas partagés. (cf. résultat 12 et 13).	10. Mettre en oeuvre les instances de suivi de l'approche FEFFI et identifier les bonnes pratiques des FEFFI.	Créer des fédérations de FEFFI et mettre en oeuvre le dispositif de suivi prévu dans le programme.	Les Fédérations de FEFFI sont crées, les réunions de suivi sont réalisées régulièrement et le suivi est assuré sur toute la chaîne de suivi.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyen
		Collecter des informations sur les bonnes pratiques des FEFFI et en faire des partages d'expérience.	Les bonnes pratiques des FEFFI sont identifiées et partagées avec tous les FEFFIs	MEN Central et structures déconcentrées	Moyen
La collecte de données sur les elèves ayant bénéficié des cours de remise à niveau et sur les élèves ayant passé les tests ASER ne continent pas les données désagrégées par situation de handicap (cf. résultat 9)	11. Assurer que la collecte de données sur les élèves ayant suivi les cours de remédiation et réalisé les tests ASER contiennent les données désagrégées sur les personnes en situation de handicap	Inclure les données sur la situation de handicap/type de handicap aux données collectés	Les données collectés sur les élèves ayant suivi les cours de remediation et passé les tests ASER sont à jour et contiennent les informations desagregées sur le sexe, âge, situation de handicap/type de handicap, niveau d'études, école d'inscription des élèves.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut

Chapitre 1 : Chapitre introductif

Ce chapitre introductif présente des éléments de contextualisation ainsi que des informations clés sur les stratégies CRAN et *Back to School and Learning*. Ensuite il présente le cadre évaluatif en se focalisant sur les principaux objectifs de l'évaluation, le périmètre de l'évaluation, les destinataires de ce rapport et les principales limites du travail évaluatif.

1.1. Contextualisation générale

Avec une population de 28 millions d'habitants et un taux de pauvreté de 76,4% (2022) Madagascar est un des pays les plus pauvres au monde. La population est relativement jeune[1] et le taux de privation matérielle est élevé : 88,6% des enfants souffrent de privation dans au moins une des six dimensions du bien-être[2] est presque la moitié des enfants en âge scolaire souffrent de privations au niveau éducatif[3]. Les communautés rurales et isolées sont les plus touchées par les privations au niveau éducatif, ainsi que les régions d'Anosy et Menable (où 59,6% des enfants en âge scolaire souffrent de privations au niveau de l'éducation) et les régions de Betsibka, Melaky, Atsimo Andrefana et Ihorombe (ou entre 46,1% et 49,5% des enfants en âge scolaire souffrent de privations au niveau de l'éducation[4]. Au sein des communautés, les enfants et adolescents en situation de handicap sont particulièrement désavantagés. 1 sur 5 malgaches âgés de 6 ans et plus n'ont aucun niveau d'instruction (20 % des femmes et 19 % des hommes). À peine 7% de femmes et d'hommes malgaches ont achevé le niveau primaire. Des écarts entre le milieu urbain et rural, entre les régions, et selon le niveau socio-économique des ménages sont importants en ce qui concerne le nombre d'années d'instruction, le taux de fréquentation, le taux d'achèvement et le taux de réussite. Les dotations et dépenses globales en faveur du secteur Éducation ont augmenté de façon continue sur la période 2015-2021. Le secteur de l'éducation reste le 2e poste prioritaire du pays en ce qui concerne l'allocation budgétaire, après le MEF[5]. Malgré une hausse continue des dotations sur la période 2015-2021, les projections globales du PSE et les engagements internationaux sur la période 2015-2021 n'ont pas été atteints[6] et 24 pour cent des enfants à Madagascar n'ont jamais été scolarisés[7].

1.2. L'intervention évaluée

Le Programme de remédiation scolaire par la pédagogie structurée à Madagascar (2021-2023) a été mis en place en 2021 dans le cadre de la stratégie Cours de Remise à Niveau pour les Enfants Déscolarisés (CRAN). Le programme cible les régions de Boeny, Atsimo Andrefana, Anosy, Androy, et

---

[1] Institut National de la Statistique (INSTAT) et ICF. 2022. Enquête Démographique et de Santé à Madagascar, (2021). Antananarivo, Madagascar et Rockville, Maryland, USA : INSTAT et ICF. p.9, tableau 2.8, p30.

[2] Institut National de Statistiques de Madagascar (INSTAT)/ Direction de la démographie et des statistiques sociales. (2023). Dissémination des résultats de l'analyse du chevauchement des privations multiples-MODA, p.3-7.

3 Institut National de Statistiques de Madagascar (INSTAT)/ Direction de la démographie et des statistiques sociales. (2023). Dissémination des résultats de l'analyse du chevauchement des privations multiples - MODA, p.3-7.

[4] Institut National de la Statistique (INSTAT) et ICF. 2022. MICS-2018. Enquête Démographique et de Santé à Madagascar, (2021).

[5] Unicef (2021). Budget Brief Education. Analyses budgétaires des secteurs sociaux axes sur les enfants à Madagascar.

[6] UNICEF Madagascar Education Brief 2021.pdf

7 UNICEF Madagascar, Project description for Hempel Foundation, catch up through structured pedagogy (CUSP): Applying a Structured Pedagogy Framework to achieve real-time change in teaching and learning through catch-up classes in Madagascar, October 2020-December 2023, p11.

Analanjirofo. Plan Eval a réalisé une première évaluation du programme (2021) à partir d'une enquête de terrain réalisé à Anosy en octobre 2021. Le rapport initial a analysé la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la durabilité du programme. **Sur la base des leçons apprises lors de cette première phase de mise en œuvre du programme, celui-ci a été restructuré pour mieux répondre aux besoins éducatifs du pays : la stratégie CRAN a ainsi été remplacée par la stratégie *Back to School and Learning* (BTSL).** Cette section décrit les principales différences entre la stratégie CRAN et la stratégie BTSL et présente brièvement cette dernière : les objectifs, les partenaires techniques et financiers, le budget, et le cycle de mise en œuvre.

A. Le changement de stratégie : du CRAN au BTSL

Encadré 1 : Aperçu du programme	
Pays	Madagascar
Partenaires	Hempel Foundation, UNICEF Denmark, UNICEF Madagascar
Période	1/10/2020 –31/07/2023
Budget	US$ 3.5 millions ($3.2 millions programmable)
Nombre de personnes bénéficiant directement du programme	47,000 enfants (50% filles) 2,712 enseignants (50% femmes) 1,356 directeurs d'école et fonctionnaires locaux du MEN 1,356 comités de gestion scolaires (FEFFI)
Nombre de personnes bénéficiant indirectement du programme	108,000 élèves (des écoles primaires ciblés dans les 5 régions bénéficient de méthodes pédagogiques améliorées suite à la formation des enseignants)
Périmètre du projet	5 régions cibles : Anosy, Androy, Atsimo Andrefana, Analanjirofo, Boeny

Source : Présentation de l'UNICEF Madagascar lors de la réunion du 2nd Steering Committee Meeting (SCM), Août 2022[8].

La stratégie CRAN avait pour objectif d'améliorer le taux d'inscription et de rétention des élèves dans le primaire à travers la mise en place de cours de remise à niveau dispensés pendant les vacances scolaires aux filles et aux garçons déscolarisés depuis deux ans maximum[9]. Le BTSL a pour objectif (i) l'accroissement des inscriptions et de la rétention scolaire ; (ii) l'amélioration de l'environnement et de la qualité de l'apprentissage en classe ; et (iii) l'amélioration du système d'évaluation des apprentissages et formation des enseignants. La principale différence entre la stratégie CRAN et la stratégie BTSL en ce qui concerne les cours de remédiation, réside dans le fait qu'au lieu d'avoir des cours intensifs de rattrapage scolaire pour les enfants déscolarisés durant les grandes vacances, comme dans le CRAN, le BTSL propose des cours de remise à niveau durant l'année scolaire pour tous les enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage, qu'ils soient des élèves réguliers ou nouvellement réinsérés dans le système éducationnel.

[8] Document fourni par Unicef à l 'équipe d'évaluation, intitulé: "Catch-Up through Structured Pedagogy (CUSP): Applying a structured pedagogy framework to achieve real time change in teaching and learning through catch-up/remedial classes."

[9] L'hypothèse était que le retard d'apprentissage des enfants déscolarisés depuis plus de deux ans n'étaient pas compatible avec le temps consacré aux cours de remise à niveau dispensés dans le cadre du programme.

B. L'approche TaRL et les comités de gestion communautaire des écoles (FEFFI)

La présente évaluation concerne exclusivement la mise en œuvre de deux volets du programme BTSL, présentés brièvement ci-après :

L'approche pédagogique TaRL : L'approche *Teaching at the Right Level* (TaRL) est fondée sur une méthode d'enseignement basée sur les compétences et qui s'adapte au niveau de compréhension de chaque élève[10]. L'essentiel de l'approche consiste à regrouper les enfants en fonction de leurs niveaux d'apprentissage, en se concentrant sur les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques et en ciblant l'enseignement en fonction du niveau actuel de l'enfant[11]. L'approche TaRL se décline sur deux axes principaux, auxquels s'ajoute la sensibilisation de la communauté et notamment des élèves et parents d'élèves : (a) la formation des enseignants des écoles cibles ; (b) la mise en œuvre, dans les écoles cibles, de cours de remise à niveau utilisant la pédagogie TaRL. La mise en œuvre des formations à l'approche TaRL se décline sur trois étapes : formation de grands formateurs, formation des formateurs locaux, formation des enseignants. Les cours de remédiation sont organisés par blocs de dix séances en dehors de la journée habituelle d'école des élèves.

Tableau 1 : Calendrier de Formation dans le cadre du TARL en 2023

	TARL
Période	Au début des grandes vacances, mois de juillet 2023
Lieux	Chefs-lieux de Région
Nombre de formateurs centraux	15
Nombre de formateurs locaux	160

Source : UNICEF Madagascar. 2024. Section Éducation. Responsable TARL

La gouvernance des écoles par l'approche communautaire (FEFFI) : Les FEFFI sont des associations créées par le décret 2015–707 ayant pour objectif l'amélioration de l'éducation en termes d'accès et d'équité, de qualité de l'enseignement-apprentissage, et de bonne gestion de l'établissement scolaire (article 1er). Les FEFFI ont pour mandat la gestion pédagogique, administrative et financière des écoles. En cette qualité, elles sont responsables pour la mise en œuvre des activités décrites dans le plan de développement de l'établissement, appelé Projet d'Établissement Contractualisé (PEC). Malgré la réglementation existante depuis 2015, la mise en œuvre des activités de sensibilisation de la communauté ainsi que la mise en œuvre du dispositif de formation des membres des FEFFI n'avait pas été opérationnelle sur toutes les écoles primaires des 5 régions cibles du programme. L'objectif de ces formations est de transmettre aux membres de la communauté participant aux FEFFI des connaissances nécessaires pour remplir leurs fonctions.

C. Bénéficiaires et partenaires techniques et financiers du programme

Le programme BTSL a pour cible deux types de bénéficiaires : les bénéficiaires directs et les bénéficiaires indirects.

- **Bénéficiaires directs** : sont bénéficiaires directs du programme toute personne intégrant l'écosystème éducatif des EPP cibles : structures déconcentrées du MEN (DREN, CISCO, ZAP),

[10] JICA, Agence Japonaise de Coopération Internationale, Rapport Annuel, 2021, p.42
[11] Teaching at the Right Level Africa, https://teachingattherightlevel.org/

enseignants, directeurs d'école, membres des commissions de gestion des écoles - FEFFI, élèves, parents d'élèves.

- **Bénéficiaires indirects** : Les bénéficiaires indirects sont les autorités locales et la communauté autour de l'école, bien que ceux-ci ne soient pas nécessairement directement impliqués dans la gestion, le fonctionnement ou l'utilisation des services éducatifs.

La stratégie est pilotée par l'UNICEF avec la collaboration des partenaires suivants :

- **Partenariat de mise en œuvre** : le principal partenaire de mise en œuvre du projet est le ministère de l'Éducation nationale (MEN). La collaboration avec le MEN se décline au niveau de l'administration centrale et de l'administration décentralisée (DREN, CISCO, ZAP, EPP).
- **Partenariat technique et financier** : L'implémentation du projet se fait avec l'appui technique de l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA), responsable des formations TaRL et FEFFI dans les régions cibles. Le partenariat s'est conclu par la signature d'un MOC entre la JICA et l'UNICEF en décembre 2020. La mise en œuvre des activités a démarré à partir de 2021 à titre d'expérimentation dans la région d'Anosy.
- **Partenariat financier** : Les principaux partenaires financiers du programme BTSL sont le bureau national de l'UNICEF au Danemark et la Fondation Hempel.

D. Dispositifs de suivi

Le programme bénéficie d'un cadre de coordination et de mise en œuvre sous le leadership du MEN central et de ses structures déconcentrées. Il est adossé sur les mécanismes existants et donne la responsabilité d'exécution aux structures opérationnelles locales. La coordination se fait au niveau national, régional, du district et au niveau de l'école, selon les lignes suivantes :

- Au niveau national : la coordination de la stratégie BTSL est menée par la Cellule Centrale, qui travaille sous l'égide de la Direction de la Planification et Études (DPE) en tant que structure de prise de décision au niveau national.
- Au niveau régional : la coordination de la mise en œuvre de la stratégie BTSL est assurée par la DREN, en collaboration avec les acteurs régionaux et des partenaires concernés par la mise en œuvre de la stratégie au niveau régional et, conformément aux orientations et cadrage définis par la Cellule centrale.
- Au niveau du district : la coordination de la mise en œuvre de la stratégie BTSL est assurée par la CISCO, en collaboration avec les acteurs provinciaux et les partenaires concernés par la mise en œuvre de la stratégie.
- Au niveau local (école et communauté) : la coordination est assurée par le conseil d'établissement en collaboration avec l'inspection pédagogique et la cellule/service d'Orientation. Toutes les structures de gestion participative de l'école et celles hors de l'école (les élites intellectuelles, religieuses, traditionnelles, femmes dynamiques), ainsi que les ONGs locales et les divers Organisations à base communautaire (OBC/ABC) œuvrant pour l'éducation ou pour le développement en général sont invitées à appuyer le comité local du BTSL.

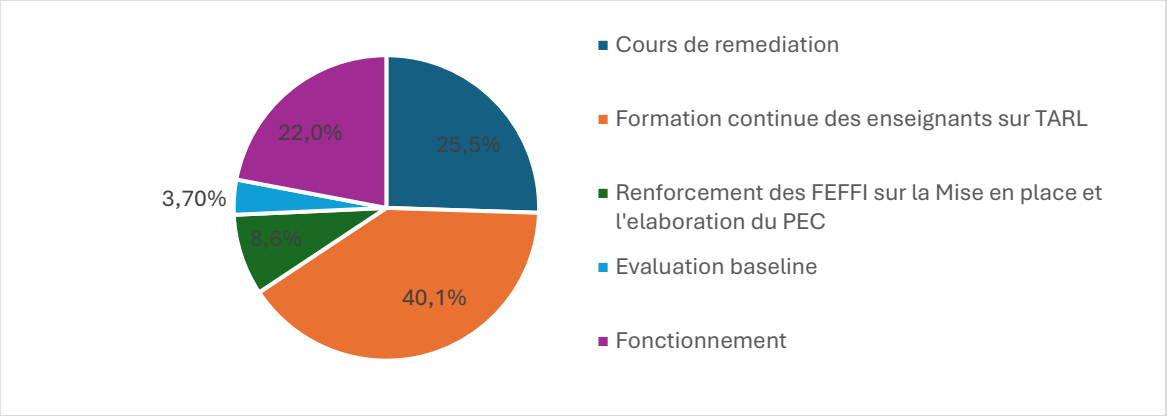
L'approche TaRL appelle à un suivi précis pour chaque type d'intervention: (i) un suivi quantitatif focalisé sur le nombre d'enseignants formés par EPP/ZAP/CISCO/DREN, (ii) un accompagnement de proximité assuré à tous les enseignants ayant bénéficié de la formation à l'approche TaRL, pour accompagner la qualité de la mise en œuvre de la méthode sur le terrain; (iii) un suivi quantitatif du nombre d'enfants ayant bénéficié des cours de remise à niveau avec la méthode TaRL par EPP ; (iv) une évaluation des connaissances des élèves ayant bénéficié des cours de remise à niveau avec

l'approche TaRL, par le moyen de la réalisation d'un pré-test (avant le début des cours) et d'un post-test (à la fin de dix séances de cours de remédiation). Le suivi des FEFFI est réalisé notamment à travers d'un dispositif d'accompagnement post-formation qui prévoit la création de fédérations des FEFFI au niveau des ZAP. Le dispositif de suivi se décline ensuite sur tous les niveaux de l'administration avec la collecte de données sur les fiches de "point de vérification" qui sont remplis par le chef ZAP, RDC CISCO et RFC DREN. La fréquence de la collecte de données, du reporting, des ateliers et des réunions d'encadrements n'est pas déterminée, se faisant ainsi à la guise de chaque représentant responsable dans les instances administratives décentralisées.

E. Budget/financement du Programme

Le budget du CRAN a été élaboré en 2019 pour couvrir une période de mise en œuvre s'étendant sur quatre années, soit de 2020 à 2023. Cette planification financière sur une période de 4 ans visait à assurer la stabilité et la pérennité des activités de recherche et de développement menées dans le cadre du CRAN. Le tableau A (cf. Annexe 2) présente la répartition du budget par activité, pour un montant total de 3.5 $ million USD octroyé par la Fondation Hempel. Le graphique 1 décline cette répartition en pourcentage.

Graphique 1 : Répartition du budget du programme BTSL



Source : UNICEF Madagascar. Project Description for Hempel Foundation. Catch up through structured pedagogy (CUSP): Applying a Structured Pedagogy Framework to achieve real-time change in teaching and learning through catch-up classes in Madagascar. October 2020 – December 2023

L'examen de ce graphique révèle que la majorité des dépenses de formation, soit près de deux tiers (65,6%), sont consacrées à la formation des enseignants sur les Techniques Actives de Rattrapage (TaRL) et les pratiques pédagogiques en milieu scolaire. En revanche, le tiers restant (34,9%) est alloué à la formation des intervenants sur les Programmes d'Enseignement et de Compétences (PEC), ainsi que sur le fonctionnement et l'évaluation initiale du programme CRAN. Cette répartition des ressources souligne l'accent mis sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage en renforçant les compétences des enseignants et en allouant plus de temps à l'apprentissage des élèves. Le coût de fonctionnement du projet ne représente qu'une fraction modeste de l'ensemble des dépenses, soit seulement 8,6%. Cette proportion relativement faible consacrée au fonctionnement témoigne d'une gestion efficiente des fonds et d'une allocation appropriée des ressources pour soutenir les objectifs du programme

1.3. Le périmètre de l'évaluation

En 2021, l'équipe évaluatrice de Plan Eval a réalisé l'évaluation initiale des Innovations du Programme National de Cours de Remise à Niveau (CRAN) pour les Enfants Déscolarisés à Madagascar (2021-2023) à partir d'une enquête réalisée dans la région d'Anosy au mois d'octobre. En septembre 2022, suite au changement de la stratégie éducative et le démarrage du BTSL, les parties prenantes se sont concertées pour reformuler les objectifs et le périmètre de l'évaluation**. Compte tenu (a) de l'état d'avancement de la mise œuvre de la stratégie BTSL sur l'ensemble du territoire et, notamment, de l'état de l'avancement de la mise en œuvre des formations TaRL et FEFFI dans les zones cibles, ainsi que (b) des délais prévus pour la clôture du cycle programmatique et pour la réalisation de l'évaluation, une nouvelle note de cadrage a été rédigée après concertation entre l'ensemble des parties prenantes du BTSL lors d'un atelier réalisé en ligne en septembre 2023.** Cet atelier a permis aux parties prenantes d'affiner leurs expectatives vis-à-vis de la présente évaluation et de redéfinir les objectifs et le périmètre de la présente évaluation. Cette section présente ainsi les objectifs de l'évaluation, le cadrage géographique (zones ciblées par l'évaluation), les destinataires du présent rapport, et, *in fine*, les limites de l'évaluation et du rapport final.

A. Objectifs et cadrage géographique de l'évaluation

L'objectif principal de l'évaluation est de tirer des leçons de l'implémentation (depuis 2022) des approches TaRL et FEFFI de la stratégie BTSL, afin d'orienter le nouveau cycle de mise en œuvre du programme et sa possible mise à l'échelle (cf. note de cadrage, 2023). Il s'agit ainsi d'évaluer :

(i) **Les acquis de l'approche TaRL**, notamment, (a) le renforcement des capacités des enseignants et (b) l'amélioration du niveau des élèves ;

(ii) **Le fonctionnement et l'opérationnalisation des FEFFI**, notamment, l'amélioration de la gouvernance des écoles par l'approche communautaire à partir (a) du renforcement des capacités des membres du FEFFI et (b) de la mise en œuvre du mandat des FEFFI (mobilisation communautaire, planification et mise en œuvre du PEC, gestion du budget).

L'évaluation s'est concentrée exclusivement sur les **régions d'Anosy, Androy et Analanjirofo**. Le choix des régions ciblés par l'évaluation se justifie en fonction de l'avancement de la mise en œuvre des volets TaRL/FEFFI sur l'ensemble des régions cibles du programme. Il prend également en compte le contexte et les caractéristiques spécifiques à chaque région.

B. Destinataires de l'évaluation

La présente évaluation, du type formatif, dresse un bilan de la mise en œuvre des approches TaRL et FEFFI du programme BTSL. Elle présente les premiers enseignements tirés de l'implémentation du programme dans les régions de Anosy, d'Androy et d'Analanjirofo pour pouvoir alimenter la réflexion des diverses parties prenantes en vue de la planification et de la mise en œuvre du prochain cycle du programme, notamment en ce qui concerne les approches pris en compte par la présente évaluation (TaRL et FEFFI).

L'évaluation s'adresse ainsi à l'ensemble des acteurs impliqués dans la conception et la réalisation du programme :

Le **bureau de l'UNICEF Madagascar et ministère de l'Éducation nationale** : Les résultats doivent pouvoir orienter le processus de prise de décision du MEN et de l'UNICEF en vue de la stratégie conjointe de soutien à l'éducation.

Les **partenaires techniques et financiers**

- Le MEN au niveau central et déconcentré : les résultats de cette évaluation visent à alimenter la réflexion du MEN sur la politique sectorielle et sur sa stratégie en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation. Elle vise également à identifier les défis de coopération entre l'administration centrale et les directions de l'administration décentralisée (DREN, CISCO, ZAP) favorisant la réflexion sur la mise en œuvre des politiques éducatives au niveau régional et communautaire.
- Le bureau régional de l'UNICEF : cette évaluation peut servir comme élément de réflexion sur la contribution de l'Unicef à l'amélioration du niveau de l'éducation au niveau régional, permettant de dresser des comparaisons entre la mise en œuvre de programmes similaires dans d'autres contextes. Elle permet également de fomenter la coopération entre les différents bureaux nationaux d'Unicef à travers le monde.
- Le bureau de l'UNICEF au Danemark : les résultats de cette évaluation peuvent alimenter la réflexion sur les priorités en termes de financement pour les programmes soutenus par l'agence au Madagascar, orientant ainsi les lignes budgétaires.
- La Fondation Hempel : en faisant un état des lieux de la mise en œuvre du programme financé, l'évaluation permet d'envisager la poursuite de la coopération avec les bureaux de l'Unicef au Danemark et au Madagascar. Parce que les résultats de l'évaluation identifient autant les atouts du programme que les défis à surmonter, la fondation pourrait travailler avec les partenaires pour développer une stratégie d'intervention qui soit en synergie avec, d'une part, les priorités de la fondation, et, notamment, le volet l'amélioration du niveau des apprenantes et, d'autre part, les besoins financiers et techniques identifiés sur le terrain.
- La JICA : L'évaluation fait un état des lieux de la mise en œuvre du programme et de la coopération entre les divers partenaires sur le terrain permettant d'identifier les points positifs ainsi que les goulots d'étranglement qui méritent d'être considérés dans une phase de mise à l'échelle du programme.

Les bénéficiaires du programme : les résultats de cette évaluation pourront servir de retour d'expérience afin de porter un regard critique sur les efforts accomplis et à accomplir, notamment vis-à-vis de l'administration (centrale et décentralisée), des directeurs d'école, des enseignants et des membres du FEFFI.

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1. Une approche mixte participative dans le respect des principes éthiques et assurance qualité

L'équipe d'évaluation a recouru à des méthodes mixtes et a adoptée trois approches :

- **Une évaluation axée sur l'utilisation** : Les recommandations émanant des résultats de l'évaluation visent à éclairer les processus décisionnels.
- **Une approche participative** : Le périmètre de l'évaluation a été décidé conjointement avec les parties prenantes du projet et une démarche participative et inclusive a été adoptée pour la réalisation de la mission de terrain.
- **Une approche basée sur les droits humains et l'inclusion de genre et d'équité** : L'évaluation a obéit aux principes des droits humains, notamment l'égalité, la non-discrimination, la participation, l'inclusion et le respect de l'état de droit.

La collecte des données a été menée conformément aux normes éthiques dans la recherche et aux normes et standards préconisés par l'UNICEF, y compris le GEROS. Les mesures prises pour assurer la qualité de la collecte de données ont été présentées dans le rapport de mission de terrain.

2.2. Critères d'évaluation

L'évaluation prend en compte les consignes et critères établies dans le *Global Evaluation Reports Oversight System* (GEROS) de l'UNICEF et se fonde sur les critères définis lors de l'atelier de cadrage réalisé en septembre 2023 avec l'ensemble des parties prenantes du programme, à savoir :

- **Pertinence :** Ce critère examine dans quelle mesure le programme répond aux besoins identifiés et aux priorités des parties prenantes. Il évalue la justesse de l'objectif du programme par rapport aux besoins réels et aux politiques nationales et sectorielles.
- **Cohérence :** La cohérence évalue la compatibilité du programme BTSL avec d'autres politiques, programmes et initiatives dans le même domaine. Il s'agit de vérifier si le programme s'intègre de manière harmonieuse et synergique avec d'autres interventions pour éviter les doublons et les contradictions.
- **Efficacité :** Ce critère évalue dans quelle mesure le programme atteint ses objectifs prévus et produit les résultats escomptés. Il analyse l'efficacité des actions entreprises pour répondre aux besoins identifiés et atteindre les objectifs fixés.
- **Efficience :** L'efficience évalue la relation entre les résultats obtenus et les ressources utilisées pour les atteindre. Il s'agit d'analyser si le programme utilise de manière optimale les ressources disponibles pour produire les résultats escomptés, en minimisant les coûts inutiles.

Après plusieurs échanges entre l'équipe d'évaluation, de l'UNICEF et du MEN, **les questions d'évaluation initialement prévues dans les Termes de Référence ont été ajustées**, d'une part, p**our tenir compte de l'évolution de la stratégie CRAN vers la stratégie BTSL** et, d'autre part, **pour tenir compte des nouveaux objectifs de l'évaluation tels que définis lors de l'atelier de cadrage de l'évaluation réalisé en septembre 2023.** L'équipe d'évaluation a élaboré une nouvelle matrice d'évaluation présentant des questions et sous-questions d'évaluation, ainsi que des indicateurs, sources et méthodes de collecte de données pour chaque critère d'évaluation (cf. note de cadrage, novembre/2023). La matrice est présentée dans l'Annexe 1.

2.3. Collecte de données et technique d'analyse

L'évaluation s'est reposée sur une collecte de données primaires et secondaires ainsi que sur une mission de terrain réalisé dans les trois régions concernées par l'évaluation.

A. Données quantitatives

L'évaluation a pris en compte trois types de données statistiques

- **des données secondaires extraits de la base MIS** et obtenues auprès de la Direction de la Planification et de l'Évaluation (DPE) du ministère de l'Éducation Nationale (MEN), notamment : taux de scolarisation, taux de promotion, taux de redoublement, l taux d'abandon, et ratio élève/enseignant.
- **des données secondaires collectées auprès de 50 écoles** sélectionnées sur la méthode d'échantillonnage décrite dans l'encadré 2, dont 30 ont bénéficié du programme et 20 ont été désignées comme témoins. La répartition des écoles appartenant à l'échantillon est présentée dans le tableau 2, le détail des données collectées est présenté dans l'Annexe méthodologique

Tableau 2 : Répartition des écoles de l'échantillon

DREN	École Témoin	École Cible	Total
ANALANJIROFO	6	11	17
ANDROY	5	3	8
ANOSY	9	16	25
TOTAL	20	30	50

Source : UNICEF. 2023. Section Éducation

Encadré 2 : Échantillonnage des données quantitatives

Les données statistiques de 50 écoles- ont été collectées par le MEN avec l'appui de l'Unicef. La méthode d'échantillonnage a été définie avec l'équipe d'évaluation du bureau de l'UNICEF à Madagascar de manière à respecter l'état d'avancement de la mise en œuvre du projet dans les trois régions ainsi que la comparabilité entre les écoles bénéficiaires du programme et les écoles témoins. L'échantillon a été défini selon les principes suivants :

- Le MEN a mis à jour une liste d'EPPs des trois régions, classés par DREN, CISCO et ZAP.
- Sur la base des données de 2021-22, la technique de *propensity score matching* a été utilisé pour assurer la comparabilité des écoles bénéficiaires et des écoles témoins.
- Un échantillonnage aléatoire à deux degrés a été appliqué : tirage aléatoire à probabilité inégale, proportionnel à leur taille pour les ZAP, et tirage aléatoire simple des EPP au second degré.

- **Des données secondaires référentes aux tests ASER effectués par les élèves dans les écoles appartenant à l'échantillon** : La recherche quantitative s'est également fondée sur les évaluations de l'apprentissage réalisées avant et après l'intervention des cours de remise à niveau. La collecte a été réalisée en deux temps : un premier test a été réalisé en octobre 2023. Un deuxième test a été réalisé en janvier 2024, après que les élèves aient suivi 10 séances de cours de remédiation (pour les écoles bénéficiaires). Le MEN a administré les tests ASER avec le soutien de l'UNICEF par le biais d'un échantillonnage aléatoire. L'analyse des résultats des tests ASER permet de vérifier la progression du niveau des élèves en mathématiques et en lecture.

B. Données qualitatives

L'évaluation a pris en compte une recherche documentaire comprenant une revue de la politique éducationnelle (stratégie, lois et décrets pertinents) ainsi qu'une revue de la documentation spécifique au projet qui a été mis à disposition de l'équipe d'évaluation par les parties prenantes. De plus, des données qualitatives ont été collectées lors d'une mission de terrain réalisée du 7 au 27 janvier 2024 dans les régions d'Analanjirofo, Androy et Anosy auprès d'un échantillon défini de commun accord avec l'UNICEF (cf. encadré 3). Les données qualitatives ont été obtenues à travers la réalisation de :

- **Entretiens individuels** avec des acteurs clés (responsables du MEN tant au niveau de l'administration central du MEN que des DREN, CISCO et ZAP concernées par l'évaluation ; directeurs d'école ; enseignants ; membres de l'équipe de l'Unicef responsables pour le projet ; représentants des financeurs ; chercheurs)[12].
- **Focus groupes** réalisés auprès des parents, des membres du bureau FEFFI, et des enseignants.
- **Observations de classe**.

Les outils de collecte de données ont été présentés dans la note de cadrage du 23 novembre 2023. Un rappel synthétique des outils de collecte est présenté dans l'annexe méthodologique.

Encadré 3 : Échantillonnage des données qualitatives

Les données qualitatives ont été collectées auprès de 12 écoles, dont 3 écoles bénéficiaires et 1 école témoin par région. L'échantillon des écoles à visiter a été défini de manière aléatoire à partir des écoles composant l'échantillon quantitatif (voir encadré 2) et à obéit aux critères suivants : l'état d'avancement de la mise en œuvre du projet dans chaque région, compatibilité des écoles bénéficiaires et témoins, localisation et accessibilité des EPPs.

Le tableau ci-après présente la répartition de l'échantillon qualitatif par région. La liste des écoles composant l'échantillon qualitatif ainsi que sa répartition par groupe bénéficiaire et témoin est présentée dans l'annexe méthodologique. **Au total, l'équipe d'évaluation a réalisé 53 entretiens, 28 focus groupes et 8 observations de classe dans les écoles bénéficiaires ainsi que 9 entretiens, 4 focus groupes et 2 observations de classe dans les écoles témoins** (cf. tableau présenté dans l'annexe méthodologique). .

[12] Les entretiens avec les membres de l'administration centrale du MEN, avec les représentants des partenaires techniques et financiers, avec l'équipe de l'UNICEF et avec les chercheurs ont été réalisés en ligne entre janvier et février 2024.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon qualitatif par région

Région	EPP bénéficiaire	EPP témoin	Total
Androy	3	1	4
Asony	3	1	4
Analanjirofo	3	1	4
Total	9	3	12

Source : UNICEF Madagascar. 2023. Section Éducation.

C. Technique d'analyse

Les données collectées pendant l'évaluation ont été étudiées et analysées à l'aune des questions et sous-questions évaluatrices indiquées dans la matrice et confrontées aux indicateurs. Les données quantitatives ont été analysés sur une base Excel et confrontés aux données qualitatives. Les entretiens ont été retranscrites et classés par type d'acteur et part thématique, pour assurer la prise en compte des divers points de vue et confronter les perspectives de tous les acteurs. Les résultats sont présentés dans le chapitre 3 de ce rapport. Certaines questions spécifiques concernant l'efficience n'ont pas été abordées de manière exhaustive en raison d'un manque d'outils de suivi. En particulier, les questions relatives au coût unitaire.

Les tests ASER ont été analysés sur la base du calcul de double différence (cf. annexe) sur un échantillon de 1656 élèves. L'échantillon prend en compte uniquement les élèves présents lors des deux tests, représentant une perte de 10% des données initiales[13]. Les formules suivantes ont été utilisées pour identifier le gain individuel et le gain collectif (par groupe et niveau) de l'intervention :

Gain Individuel (différence entre le niveau de l'élève lors du Test Round 2, et le niveau de l'élève lors du Test Round 1). Gi = Niveau (Test Round2) – Niveau (Test Round1)

Gain de l'intervention (différence entre les performances avant et après l'intervention pour chaque groupe et chaque niveau). Gain = Bénéficiaires (Round 2 – Round 1) - Témoin (Round 2 – Round 1)

2.4. Contraintes et limites de l'évaluation

Un certain nombre de contraintes ont entravé l'analyse et limité la portée de la présente évaluation ; elles doivent être pris en compte dans une perspective d'amélioration lors du prochain cycle

[13] En l'absence de consigne claire pour le remplacement des élèves absents, celui-ci soulève des problèmes. En effet, les élèves remplaçants ne possèdent pas les mêmes caractéristiques que les élèves remplacés. Par exemple, l'élève remplacé est une fille de 8 ans, tandis que son remplaçant est un garçon de 10 ans. Le tableau 8 de l'annexe méthodologique présente le détail du nombre d'élèves ayant participé aux tests ASER.

programmatique. En effet, **l'évolution de la stratégie du programme et la mise en œuvre échelonnée des approches TaRL et FEFFI ont eu deux conséquences inévitables : impossibilité de réaliser une évaluation de mi-parcours ; manque de recul entre la date de mise en œuvre de la stratégie évalué et la date de réalisation de la présente évaluation**.

Afin de contourner les difficultés imposées par le nouveau cadre programmatique, une réunion de cadrage a été réalisée en présence de l'équipe d'évaluation et de toutes les parties prenantes. Cette réunion a résulté dans l'élaboration d'une nouvelle matrice d'évaluation et la suppression du critère impact.

⚠️ **La présente évaluation doit ainsi être lue, comprise et interprétée comme une évaluation initiale du BTSL, et non pas comme une évaluation finale du CRAN.**

En effet, le changement de stratégie (passage du CRAN au BTSL) rend impossible toute comparaison des résultats, car les objectifs et cibles du BTSL ne sont pas les mêmes que ceux du CRAN. De plus, la mise en œuvre échelonnée du programme, notamment de l'axe TaRL, fait en sorte que certaines EPPs sont encore en phase d'expérimentation, avec une très récente mise en œuvre de l'approche.**:** les résultats présentés tiennent compte du manque de recul entre la réalisation des formations TaRL et la mise en œuvre du programme dans certaines EPPs cibles, ce qui rend impossible d'évaluer les impacts de la stratégie sur le taux d'inscriptions et de rétention scolaire ainsi que sur le taux d'achèvement/de réussite et/ou taux d'abandon[14]. Par ailleurs, le suivi de la mise en œuvre du TaRL a été réalisé à partir du mois de février 2024, soit, après l'intervention de l'équipe d'évaluation. Le manque de données de suivi au moment de l'intervention de l'équipe d'évaluation a aussi représenté une limite à l'analyse**.**

Il est également à noter l'incomplétude de certaines informations en provenance des institutions publiques, ainsi que le manque de précision et de rigueur de certaines données statistiques, rendant difficile l'interprétation. Ainsi, par exemple, nous avons constaté une absence de données concernant le TaRL antérieures à l'année scolaire 2023-2024. De ce fait, aucune comparaison longitudinale n'a été possible. De plus, en raison de l'absence de directives explicites, chaque missionnaire a adopté une approche distincte pour la collecte de données sur le FEFFI pour l'année 2023-2024 ; ce qui a généré des incohérences empêchant une analyse plus approfondie sur les FEFFI. Des incompréhensions ont été observées sur les données enregistrées sur la base Mwater (manque de certaines données, données non-conformes, etc); des méthodes de correction adaptées ont été utilisées par l'équipe d'évaluation après concertation avec les parties prenantes concernées. In fine, la carence en données détaillées concernant les dépenses par région cible a rendu impossible de décliner les résultats de l'analyse budgétaire par région[15].

[14] Cette analyse ne pourrait être réalisée qu'après la rentrée scolaire 2024-2025.

[15] A savoir : les données sur la formation réaliser par Région, la liste finale des écoles cible du programme ainsi que sa répartition par Région, la répartition de nombre des élèves atteints par Région.

Chapitre 3 : Résultats de l'évaluation

Ce chapitre présente les principaux résultats du travail d'évaluation. Il est organisé selon la matrice d'évaluation validée par les parties prenantes et suivant les différents critères d'évaluation. Les résultats pour chaque critère d'évaluation sont présentés à partir de la question d'évaluation principale, celle-ci est présentée au début de chaque section. Les résultats sont ensuite présentés en suivant une numérotation en continue pour tous les critères .

3.1. Cohérence

Dans le critère cohérence, l'évaluation vise à répondre à la question suivante[16]:

Dans quelle mesure les approches TaRL et FEFFI du programme BTSL proposé par UNICEF sont-elles cohérentes avec l'environnement éducatif et les objectifs généraux pour l'éducation à Madagascar ?

Résultat n° 1

Les objectifs, activités et réalisations des approches TaRL et FEFFI du programme BTSL sont cohérents et alignés aux orientations des politiques publiques éducationnelles du gouvernement, notamment dans les axes stratégiques accès-équité, qualité, et gouvernance – tels qu'ils sont décrits dans le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) et dans le Plan Émergence de Madagascar (PEM).

Les approches TaRL et FEFFI sont complémentaires au levier 5 de la Politique enseignante[17]. Par ailleurs, le programme est complémentaire aux activités développées par d'autres organisations dans le domaine de l'éducation, comme les initiatives TaRL menées par le MEN dans d'autres régions en partenariat avec TAFITA/JICA ainsi que les programmes d'aide alimentaire (cantine scolaire) du PAM.

Tant qu'un nouveau plan sectoriel de l'éducation (PSE) ne sera pas publié, c'est le PSE 2018-2022 qui restera en vigueur. Il établit comme priorités l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement ainsi qu'une meilleure gestion de la mise en œuvre des politiques publiques éducatives. Le Projet d'Appui à l'Éducation de Base (PAEB) daté de 2017 soutient le PSE dans les l'amélioration de l'apprentissage des élèves et dans la promotion d'accès équitable et de la rétention pour tous les enfants d'âge scolaire. Le financement complémentaire de ce projet, obtenu en 2020, appuie le processus d'apprentissage avec la formation d'enseignants et l'amélioration des infrastructures des écoles. Par ailleurs, le Plan Émergence de Madagascar (PEM) établit comme priorité, entre autres, l'amélioration du taux de scolarisation et des conditions d'apprentissage dans les enseignements primaire et secondaire, et la promotion de l'éducation non formelle et l'éducation des filles. Toutes ces politiques sont en cohérence avec la Loi d'Orientation générale du Système

[16] Cette question principale est déclinée en sous-questions évaluatives. Celles-ci ne sont pas retranscrites dans le corps de ce rapport mais elles sont disponibles dans la matrice d'évaluation (Annexe 1).
[17] MESUPRES, MEN, MEFTP. 2017. Politique Enseignante à Madagascar

Éducatif de Madagascar (LOSEM), dont l'article 5 préconise que "l'éducation et la formation de qualité sont une priorité nationale absolue. Le service public de l'éducation et de la formation est conçu et organisé en fonction des besoins de l'apprenant"[18].

En cherchant à améliorer les résultats d'apprentissage des élèves et à renforcer la gouvernance communautaire des écoles, les approches TaRL et FEFFI de la stratégie BTSL sont particulièrement alignées sur les axes de la stratégie nationale d'éducation suivants :

- **L'axe accès-équité : Promouvoir un système éducatif accessible pour tous, inclusif et équitable**.

Le PSE a pour objectif, entre autres, de réduire les taux de redoublement et d'abandon dans l'enseignement fondamental (cycle de 9 ans) à 6% en 2030[19] et d'améliorer la prise en charge des enfants en situation de handicap pour augmenter à 15% le nombre d'enfants handicapés et vulnérables inscrits dans le système éducatif formel[20]. Pour ce faire, le plan sectoriel prévoit, entre autres, d'améliorer les conditions d'accueil et d'encadrement des élèves par : la mise en œuvre d'une réforme éducative de l'enseignement fondamental (primaire et secondaire), le développement de l'offre éducative (infrastructures et équipements, disponibilité d'un nombre suffisant d'enseignants) ; l'allègement des charges parentales et l'appui aux familles les plus vulnérables pour mieux assurer l'équité dans l'offre éducative[21].

En répondant aux besoins spécifiques des élèves en difficulté selon leur niveau de connaissances en mathématiques et en lecture, les cours de remédiation ont le potentiel, d'une part, de réduire le taux de redoublement et d'abandon des élèves et, d'autre part, d'augmenter le taux de réussite et d'achèvement. Par ailleurs, comme l'ensemble des enfants en difficulté sont ciblées par l'approche TaRL du BTSL (et non pas exclusivement les enfants en décrochage scolaire ou sortis du système), le programme favorise l'équité et l'inclusion.

- **L'axe qualité : Améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage.**

Le PSE prévoit une réforme du système éducatif et le développement d'une offre d'éducation fondamentale associée à une politique d'inclusion plus forte des groupes ou populations vulnérables, et plus particulièrement les enfants à besoins éducatifs spéciaux. Le PEM, à son tour, établit comme priorité l'amélioration des conditions d'apprentissage dans les enseignements primaire et secondaire.

En formant les enseignants à la pédagogie TaRL et en mettant en place les cours de remédiation en mathématiques et en français, l'approche TaRL du BTSL a le potentiel de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage. Un suivi de proximité de la mise en œuvre des cours de remédiation par les enseignants, ainsi que l'utilisation systématique des tests de niveau pour évaluer la progression des élèves peut permettre de contrôler la qualité de l'enseignement-apprentissage et vérifier les bienfaits du programme.

[18] Loi 2022-18.
[19] Plan sectoriel de l'éducation 2028-2022, p.16.
[20] Plan sectoriel de l'éducation 2028-2022, p.57.
[21] Plan sectoriel de l'éducation 2028-2022, p.98.

- **L'axe gouvernance : Améliorer la gouvernance et le pilotage du système éducatif.**

Le PSE établit comme un des objectifs prioritaires pour l'éducation le renforcement des structures déconcentrées et décentralisées pour améliorer la gestion des ressources publiques et privées destinées à l'éducation et augmenter la résilience du système aux chocs. Plus particulièrement, le PSE préconise, entre autres : le renforcement des capacités ; le renforcement de la planification et de la collecte de données avec la mise en place d'un système d'information intégré permettant d'interconnecter toutes les directions centrales, les 22 DREN et les 114 CISCO ; une gestion décentralisée et participative des établissements scolaires par la généralisation de l'opérationnalisation des FEFFI ; l'amélioration de la gestion des ressources financières avec une déconcentration progressive de la gestion des ressources en faveur des FEFFI et des DREN ; la professionnalisation de l'enseignement avec une meilleure rationalisation de leur recrutement et de leur affectation et un meilleur traitement des carrières des enseignants[22]. Les FEFFI sont cités dans l'Article 30 de la Loi 2022-018 portant sur l'orientation générale du système éducatif (LOSEM).[23]

Les FEFFI ont le potentiel pour être un cadre de gouvernance plurielle, démocratique, et de proximité, permettant de mieux répondre aux besoins de chaque établissement, de créer un lien entre les membres de la communauté et entre ceux-ci et l'école, et, par-là, d'améliorer la résistance des communautés éducatives aux chocs. En formant les membres des bureaux des FEFFI pour qu'ils puissent mieux accompagner la mise en œuvre du PEC et mieux gérer le budget, le programme contribue au potentiel d'améliorer la gouvernance des écoles. Par ailleurs, l'utilisation des structures déconcentrées pour la formation et le suivi autant des enseignants (en ce qui concerne le volet TaRL du programme) que activités des FEFFI contribue à renforcer l'administration décentralisée. La formation en continue des membres des DREN, CISCO et ZAP dans la planification et le suivi des activités des FEFFI et leur implication de plus en plus proche de la vie des communautés scolaires peut permettre une meilleure connaissance des réalités du terrain permettant de mieux répondre aux besoins évolutifs des communautés et notamment des enseignants et des élèves.

Le Produit stratégique 2.3 du pacte de partenariat 2024-2028 stipule que « les apprenants notamment ceux et celles en difficultés d'apprentissage bénéficient d'accompagnement de remédiation scolaire en temps opportun »[24]. Le pacte de partenariat 2024-2028 stipule aussi que « la remédiation scolaire s'organisera en dehors des heures de classe avec l'implication active de la communauté en lien et en coordination avec d'autres efforts déployés au niveau de l'école (formation des enseignants et des encadreurs, renforcement de la capacité en gestion participative et en leadership des directeurs et des membres de FEFFI qui ont été élus de manière démocratiques) »[25].

Par ailleurs, la stratégie BTSL est complémentaire à d'autres programmes mis en œuvre dans la région, comme le programme alimentaire du PAM. Celui-ci permet de répondre à la famine et contribue au développement des enfants qui sont plus motivés pour aller en cours et qui ont plus de moyens de se concentrer pour apprendre.

[22] Plan sectoriel de l'éducation 2028-2022, p.24.
[23] Un nouveau décret réglementant les FEffi est sorti en janvier 2024. Cette évaluation ne prend pas en compte la nouvelle réglementation, qui n'est pas encore entrée en vigueur.
[24] Entretien avec les membres de la JICA.
[25] Ibid.

> Pendant la période de famine, les élèves sont très démotivés à venir en classe. Cependant, la sollicitation menée auprès du PAM a permis d'assurer une bonne alimentation aux élèves, et ils sont motivés à revenir étudier en classe. (Cisco Bekily Consped)

Pendant les périodes de famine à Androy, les enfants manifestent peu d'enthousiasme pour fréquenter l'école. Les initiatives proposées par le PAM permettent d'assurer une bonne alimentation pour les élèves ce qui suscite leur engouement pour revenir à l'école. Cependant, leur motivation diminue lorsque les conditions de vie deviennent précaires. (Consped, CISCO de Bekily)

Autre le programme alimentaire du PAM visant lutter contre la famine et la malnutrition qui touche le Madagascar, d'autres projets viennent à l'appui de l'éducation, y compris dans d'autres régions.

Résultat 2

Les défis auxquels fait face le système éducatif malgache sont nombreux.

Le programme évalué contribue à répondre à certains de ces défis, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des élèves, le renforcement de capacité des enseignants, et l'implication de la communauté dans la vie scolaire. Il a notamment le potentiel d'améliorer le niveau de compétence pédagogique des enseignants ainsi que le niveau des élèves en mathématiques et en lecture. Il a également le potentiel d'engager la communauté dans une gestion participative et responsable de l'école à travers le FEFFI.

Les défis auxquels fait face le système éducatif malgache sont très nombreux. Cette section revient particulièrement sur les défis rencontrés par le système éducatif dans les cinq régions couvertes par le programme évalué et notamment en ce qui concerne l'apprentissage des élèves, le recrutement et la formation des enseignants et l'implication de la communauté dans la vie scolaire.

- Le niveau de compétence des élèves en lecture et en mathématiques est très faible

Le nombre d'élèves qui n'atteint pas le niveau de lecture et de mathématiques espéré pour leur classe est très élevé. Les difficultés d'apprentissage sont reflétées dans le taux redoublement, qui est en hausse au niveau national, passant de 21,9% en 2021 à 25,7% en 2022[26]. Selon les statistiques du MEN, les garçons malgaches redoublent plus que les filles (26,9% contre 24, 5% en 2022)[27]. Parmi les régions couvertes par le programme, Analanjirofo présente le taux de redoublement le plus élevé (28,1% garçons et filles confondus), celui-ci est aussi légèrement supérieur à la moyenne nationale. De même, l'intégration des élèves en situation de handicap dans les écoles s'avère compliquée.

- Les écoles manquent d'infrastructures et de matériel pédagogique, la situation déjà critique est souvent aggravée par les aléas climatiques

Les écoles manquent d'infrastructure et de matériel pédagogique, ce qui rend plus difficile l'apprentissage des élèves : les toits des écoles sont endommagés, le nombre de salles de classe, de bancs, de craies et de manuels scolaires est insuffisant. De plus, les écoles souffrent des dommages

[26] Cf. données fournies par le MEN à l'équipe d'évaluation.
[27] Cf. données fournies par le MEN à l'équipe d'évaluation.

provoqués par les aléas climatiques : cyclones, sécheresse, tempêtes, etc., qui détruisent les infrastructures existantes.

- Les enseignants sont en sous-effectif

De 2021 à 2023 le nombre des enseignants reste pratiquement stagné, avec un taux de croissance de 0,7% pour Madagascar. Toutefois, celui des 5 Régions Hempel connaît un taux d'augmentation de 5%, même si le programme BTSL n'appuie pas le recrutement. Le tableau n° 10 montre l'évolution du ratio élève/enseignant entre 2021 et 2023 dans les régions couvertes par le programme évalué. On observe que si le ratio élève-enseignant demeure relativement constant à Madagascar, se situant aux alentours de 64 à 63 élèves par enseignant, cette relative stabilité masque des disparités significatives entre les différentes régions : **Analanjirofo se présente comme la région la mieux pourvue en enseignants avec un ratio stable entre 2021 et 2023**; **tandis que les autres régions font face à une pénurie critique d'enseignants (avec plus de 80 élèves par enseignant en Androy, Anosy et Atsimo Andrefana) et une augmentation importante du ratio élève/enseignant entre 2021 et 2023, notamment dans la région d'Androy.**

Tableau 4 : Évolution de ratio élève/enseignant de 2021 à 2023 dans les régions couvertes par le programme

	Ratio élève/enseignant		
Annéé	2021	2022	2023
Madagascar	64	63	63
Analanjirofo	52	50	51
Androy	75	80	86
Anosy	80	81	83
Atsimo Andrefana	72	76	81
Boeny	82	76	73

Source : MEN.2024. Direction de la Planification de l'Éducation

- Manque de formation des enseignants

Autre la question du nombre d'enseignants, il convient de souligner aussi les défis liés à leur compétence pour enseigner. L'étude de la Banque Mondiale sur l'indicateur de Prestation de Service en 2016 révèle qu'une écrasante majorité des enseignants, pour ne pas dire tous les enseignants, n'ont ni les connaissances académiques ni les compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner. Leur score moyen au test de français et de mathématiques a été de 38% et seul un enseignant sur 1 000 a eu un score égal ou supérieur 80% [28] lorsque les évaluations étaient combinées [29].

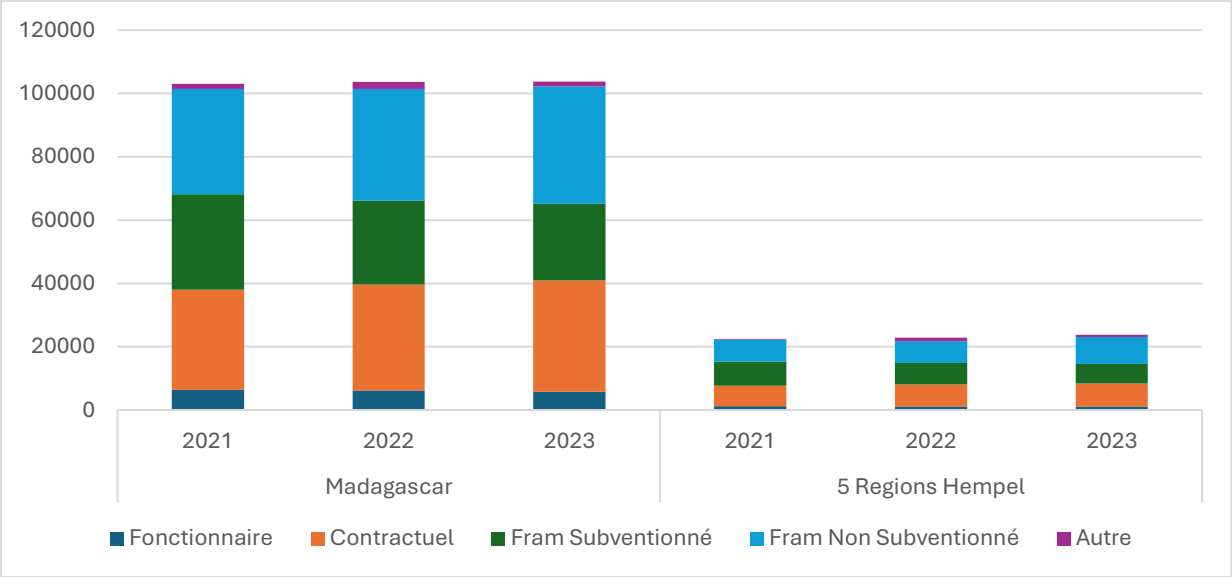
- Les enseignants sont recrutés sur plusieurs de types de contrats ; leur statut est très inégal

[28] Score minimum nécessaire pour pouvoir enseigner convenablement une classe

[29] Raihona Atakhodjayeva, analyste des opérations et Waly Wane. 2017. Indicateurs de Prestation De Services de Madagascar. Secteur Éducation

La structure du profil des enseignants reste la même dans toute l'île entre 2021 et 2023. On enregistre une faible proportion d'enseignants fonctionnaires (de 5,5% à Madagascar et 4,5% dans les régions couvertes par le programme évalué) et une forte représentation d'enseignants contractuels, d'enseignants FRAM subventionnés et d'enseignants FRAM non subventionnés. En effet, la majorité des enseignants du système éducatif malgache en 2023 sont des contractuels, avec des pourcentages de 33,9% à Madagascar et de 30,9% dans les 5 Régions couvertes par le programme évalué. Les enseignants FRAM non subventionnés sont les plus nombreux, représentant 35,8% au niveau national, et 35,5% dans les 5 Régions du financement Hempel. Les enseignants FRAM subventionnés par l'État représentent également une part significative de la main-d'œuvre enseignante, avec des pourcentages de 23,3% à Madagascar et de 26,2% dans les 5 Régions Hempel. Cette configuration crée des disparités importantes au sein du corps enseignant, reflétant sur la motivation des enseignants et, *in fine*, sur l'apprentissage des élèves

Graphique 2 : Répartition des enseignants selon leur statut



Source : MEN. 2024. Direction de la Planification de l'Éducation

À l'échelle nationale, la proportion d'enseignants du sexe masculins (52%) dépasse celle des enseignantes (48%). Cette disparité est légèrement plus marquée dans les régions du programme, où elle est respectivement de 53% et 47%. Cette tendance est particulièrement prononcée au sein de la catégorie des enseignants non-fonctionnaires ou des enseignants FRAM. Seulement 45% des enseignants FRAM Subventionné sont des femmes, tant au niveau national que dans les régions du programme financé par la Fondation Hempel. De même, les femmes ne représentent que 43% des enseignants FRAM Non Subventionné au niveau national, contre 41% dans les régions du programme financé par la Fondation Hempel. Toutefois, il convient de noter que les femmes sont plus nombreuses dans la catégorie des fonctionnaires, représentant respectivement 62% et 56% de cette catégorie au niveau national et dans la région Hempel (Cf Annexe).

Le tableau ci-après recense les principaux défis identifiés par l'équipe d'évaluation (après recherche documentaire et consultation avec les parties prenantes lors des entretiens et focus groupes réalisés pendant la mission d'évaluation) pour chacune des trois dimensions concernées par les approches TaRL et FEFFI du programme BTSL, c'est à dire: la dimension "apprentissage des élèves", la dimension

“recrutement et formation des enseignants”, et la dimension “’implication de la communauté dans la vie scolaire”. La colonne de droite indique en quoi et comment les approches TaRL et FEFFI contribuent ou peuvent contribuer à relever chacun des défis identifiés dans la colonne de gauche. La colonne de droite doit être comprise et analysée dans la perspective de l’efficacité de la mise en œuvre des activités qui y sont listés, cf. analyse livrée dans la section 3.3.

Tableau 5 : Contribution des approches TaRL et FEFFI

Principaux défis en rapport avec : L’apprentissage des élèves	
Défis	**Contributions TaRL et FEFFI**
Le niveau de compétence des élèves en lecture et en mathématiques est très faible.	✅ Les cours de remise à niveau avec l’approche TaRL dispensés à tous les élèves en difficulté contribue à améliorer le niveau de compétence des élèves (cf. résultats des tests ASER - voir chapitre 3, résultat 10)
Les taux de rétention sont faibles, les taux de redoublement sont élevés.	✅ Les cours de remise à niveau peuvent, à terme, réduire le taux de redoublement et d’abandon et augmenter le taux de progression et d'achèvement. ⚠️ Compte tenu du manque de recul entre la date de réalisation de l’évaluation (2023-2024) et la date de mise en œuvre des cours de remédiation avec la méthode TaRL dans les différentes régions (mise en œuvre échelonnée, mais notamment implémenté sur l’année scolaire de 2023-2024), l’évaluation ne peut pas tirer des conclusions sur le taux de redoublement et de rétention des élèves.
Les enfants en situation de handicap sont très souvent exclus du système éducatif et ont plus de difficulté à s’y intégrer et à acquérir des connaissances.	✅ Les élèves en situation de handicap peuvent être intégrés aux cours de remise à niveau et bénéficient d’une prise en charge par la méthode de la pédagogie inclusive. ⚠️ Les données disponibles pour la période de l’évaluation ne permettent pas de savoir combien d’élèves en situation de handicap ont suivi les cours de remédiation et quel était éventuellement le résultat de leurs participations dans les cours de remédiation à l’égard de leur apprentissage. Les seules données disponibles montrent que deux filles porteuses de handicap ont participé au Test ASER (écoles bénéficiaires de la Région d’Analanjirofo). La première élève a obtenu un score de niveau 3 lors du Rond 1 du Test ASER, et ce niveau n'a pas évolué lors du Rond 2. En revanche, la seconde élève a initialement obtenu un score de niveau 2 lors du Rond 1, et son niveau est passé à 3 lors du Rond 2. ⚠️ Les enseignants ont encore beaucoup de difficultés à intégrer les méthodes qui permettent de prendre en compte les besoins spécifiques des enfants en situation de handicap.
Les écoles n’ont pas de matériel pédagogique ni d'infrastructure suffisants et nécessaires au bon déroulement des apprentissages des élèves (bancs, craies, tableaux, manuels scolaires, salles, eau potable, etc).	✅ Les FEFFI ont la charge d’identifier les besoins des écoles en termes de matériel pédagogique et d’infrastructure, de prévoir des activités et des dépenses pour remédier à ces besoins dans le PEC, et de mettre en œuvre le PEC en fonction des besoins identifiés. Ainsi, les FEFFIs peuvent contribuer à une gestion de proximité des EPPs et l’amélioration des conditions d’apprentissage. ⚠️ Néanmoins : (i) Le budget des EPPs et des FEFFI reste insuffisant pour faire face à tous les besoins en termes de matériel pédagogique et d’infrastructure (cf. résultat 12) A titre d’exemple : les manuels scolaires utilisés par les élèves

	dans les différentes matières lors des cours réguliers sont en nombre insuffisant puisqu'en moyenne 4 élèves doivent se partager un même manuel ; les toits des écoles sont souvent endommagés et le nombre de classes insuffisant. Les élèves bénéficiant du TaRL disposent uniquement d'une petite brochure pour la lecture, mais en nombre insuffisant (une brochure est utilisée par deux élèves ou plus lors de la séance de lecture). (ii) Les FEFFI des écoles bénéficiaires n'arrivent pas à mettre en œuvre toutes les activités prévues dans le PEC mais les données mis à disposition de l'équipe d'évaluation n'ont pas permis d'identifier avec certitude quel type d'activité est effectivement mis en œuvre et quel type d'activité est laissé de côté car le taux de réalisation des activités est classé selon des critères fluides. Les entretiens suggèrent que le budget du FEFFI est souvent utilisé pour réparer les infrastructures et acheter des craies et des bancs (cf. resultat 12).
Principaux défis en rapport avec : Le recrutement et le renforcement de capacité des enseignants	
Défis	**Contributions TaRL et FEFFI**
Le nombre d'enseignants est insuffisant et le ratio élève/enseignant est très élevé.	⚠ Les volets TaRL et FEFFI n'agissent pas sur le recrutement d'enseignants par l'État ni sur l'affectation des enseignants recrutés par l'État sur les différentes régions et EPPs. Le nombre d'enseignants FRAM, c'est-à-dire, d'enseignants recrutés par les associations de parents, reste très élevé. Même si certains des enseignants FRAM sont subventionnés par l'État, la grande majorité reste à charge des parents d'élèves, qui ont beaucoup de mal à supporter les coûts des salaires des enseignants FRAM.
Les enseignants n'ont pas les compétences nécessaires (en termes de contenu et de pédagogie).	✓ Les volets TaRL et FEFFI contribuent à remédier le problème de manque de compétence pédagogique des enseignants par le biais des formations sur l'approche TaRL et des formations sur la gestion scolaire. De plus, les enseignants qui participent aux formations TaRL reçoivent un kit pour la mise en œuvre de l'approche lors des cours de remédiation (ce kit inclut un guide de formation ainsi qu'un kit de lecture et un tableau de nombres). ⚠ Cependant, l'évaluation a montré que le suivi post formation n'est pas mis en œuvre de manière systématique (cf. résultat 14) et que dans plusieurs écoles les cours de remédiation n'ont pas été mis en œuvre ou ont été arrêtés après quelques séances.
Principaux défis en rapport avec : L'implication de la communauté dans la vie scolaire	
Défis	**Contributions TaRL et FEFFI**
Les parents sont peu impliqués dans l'éducation de leurs enfants.	✓ Le FEFFI crée un cadre de participation propice à l'implication des parents et de toute la communauté dans la vie de l'école, leur donnant la possibilité de prendre part aux décisions concernant l'éducation de leurs enfants. L'approche FEFFI peut ainsi favoriser la valorisation de l'éducation des enfants, entraîner une plus grande participation des parents dans l'éducation des enfants et avoir, sur le long terme, des résultats positifs en termes de taux de scolarisation, taux de fréquentation, taux de réussite/promotion et taux d'achèvement. ⚠ L'évaluation a pourtant montré que si les parents s'impliquent dans la réparation des infrastructures scolaires dans plusieurs EPPs, leur participation varie selon les régions et les écoles. De plus, l'évaluation a

	montré qu'il y a parfois des conflits entre les FRAM et les FEFFI, (cf. chapitre 3, résultat 12)

3.2. Pertinence

Dans le critère pertinence, l'évaluation vise à répondre à la question suivante[30]:

Dans quelle mesure les approches TaRL et FEFFI de la stratégie BTSL sont-elles pertinentes par rapport au contexte et aux priorités des politiques nationales d'éducation ?

Résultat 3

Les études réalisées par le gouvernement de Madascagar et par l'UNICEF entre 2018 et 2021 (MODA, Évaluation sommative du programme Éducation pour tous, Enquête Démographique et de Santé à Madagascar, MICS-2018) permettent d'identifier les besoins socio-économiques et éducatifs des enfants dans les 5 régions cibles du programme : Boeny, Atsimo Andrefana, Anosy, Androy, et Analanjirofo.

Le taux de pauvreté est très élevé dans les 5 régions cibles du programme et les niveaux de privations sur l'échelle de bien-être y sont importants. Les taux bruts d'admission dans les régions de Boeny, Atsimo Andrefana et Analanjirofo sont plus bas que la moyenne du pays. De même, les taux bruts de scolarisation sont plus faibles que la moyenne de Madagascar dans les régions de Boeny, Atsimo Andrefana et Anosy. Par ailleurs, des études montrent que le taux de scolarisation et de rétention des élèves est plus faible dans les régions rurales où vit la majorité de la population des zones cibles. De plus, la région du grand sud est exposée à la sécheresse et aux cyclones, aggravant la condition de vulnérabilité des ménages et affectant la scolarisation des enfants et adolescents.

Les approches TaRL et FEFFI prennent en compte ce contexte et sont alignées aux priorités des politiques nationales de l'éducation pour ses cinq régions cibles du programme.

Les études réalisées par le gouvernement de Madascagar et par l'UNICEF entre 2018 et 2021 (dont, notamment, le MODA, l'Évaluation sommative du programme Éducation pour tous, l'Enquête Démographique et de Santé à Madagascar - EDSMD, le MICS-2018) permettent d'identifier les besoins socio-économiques et éducatifs des enfants dans les 5 régions cibles du BSTL, cf. indiqué en introduction.

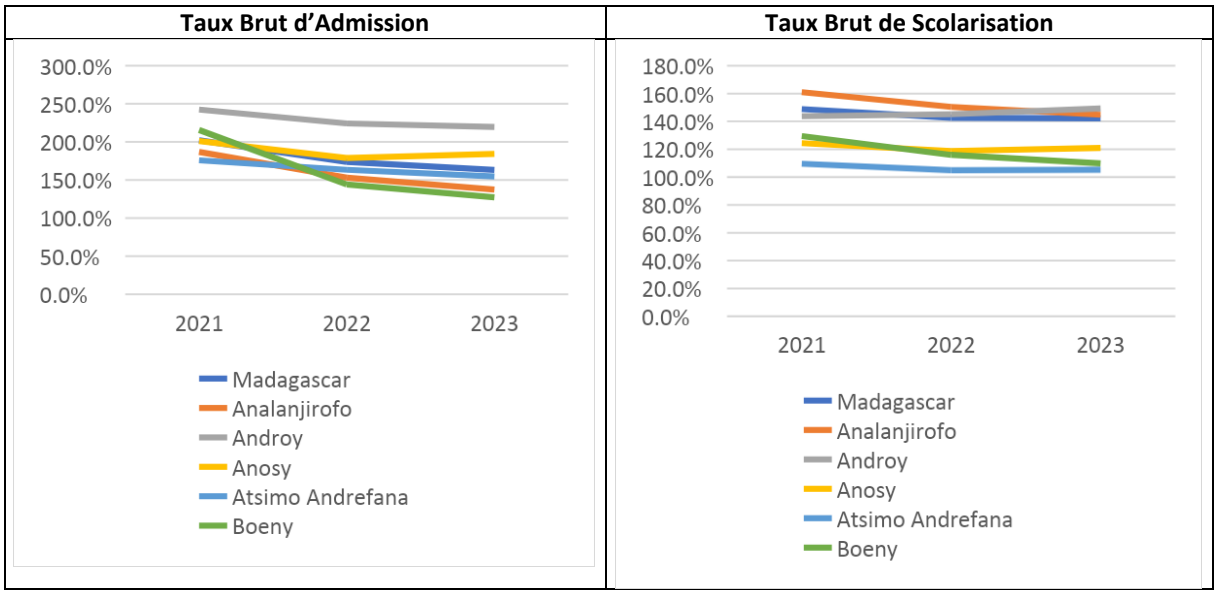
Par ailleurs, l'analyse de données statistiques plus récentes obtenues par l'équipe d'évaluation auprès du ministère de l'Éducation nous montrent que le taux d'inscription en première année d'études entre

[30] Cette question principale est déclinée en sous-questions évaluatives. Celles-ci ne sont pas retranscrites dans le corps de ce rapport mais elles sont disponibles dans la matrice d'évaluation (Annexe 1)

2021 et 2023 est très contrasté dans les différentes régions cibles. Le Taux Brut d'Admission (TBA[31]) est plutôt stable dans la région d'Atsimo Andrefana. Cependant, il est en baisse dans la région de Boeny, avec une perte significative de 88 points de pourcentage du TBA entre 2021 et 2023 (passant de 215,7 % à 127,4 %). Cette baisse substantielle soulève des questions importantes quant aux causes sous-jacentes. La région d'Androy, quant à elle, se distingue avec un Taux brut d'Admission (TBA) dépassant les 200 % sur la période considérée, variant de 242 % à 219%.

L'analyse des données désagrégés par sexe révèle des disparités. En 2023, au niveau national, un nombre plus élevé de filles que de garçons se sont inscrites en première année d'études, avec un taux brut d'admission (TBA) de 165,0% pour les filles et de 161,8% pour les garçons. Dans la région d'Analanjirofo, le taux d'inscription des filles est inférieur à celui des garçons, respectivement de 133,3% et 141,6%. De manière similaire, dans la région de Boeny, le taux d'inscription des filles (126,1%) est également inférieur à celui des garçons (141,0%). En revanche, dans la région d'Androy, le taux d'inscription des filles dépasse considérablement celui des garçons, avec des valeurs respectives de 237,7% et 201,9%. Des tendances similaires sont observées dans les régions d'Anosy et d'Atsimo Andrefana, où les taux d'inscription des filles surpassent ceux des garçons, affichant des pourcentages de 194,5% contre 174,2% pour Anosy, et de 168,3% contre 128,6% pour Atsimo Andrefana[32].

Graphique 3 : Scolarisation dans les 5 Régions Hempel



Source : MEN. 2024. Direction de la Planification

Par ailleurs, de manière générale, le Taux Brut de Scolarisation[33] est légèrement en baisse sur l'ensemble du territoire. Cette tendance négative est également manifestée dans les cinq régions du projet Hempel mais avec des disparités significatives entre les régions : La région d'Atsimo Andrefana

[31] TBA = Nombre total de nouveaux inscrits dans la première année d'étude du primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel prescrit pour l'inscription dans cette année d'études.

[32] MEN. 2024. Direction de la Planification

[33] TBS primaire : Effectif total du niveau primaire, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population d'âge scolaire officielle éligible correspondant au même niveau d'enseignement au cours d'une année scolaire donnée.

présente le taux d'inscription le plus bas, avoisinant les 105 %. En contraste, la région d'Analanjirofo enregistre le taux d'inscription le plus élevé, variant entre 161 % et 144 %.

L'analyse des disparités met en évidence des variations entre les sexes et les régions en 2023. À l'échelle nationale, le taux brut d'admission (TBA) des filles atteint 165,0% contre 161,8% pour les garçons. Trois régions suivent la tendance nationale avec un TBA plus élevé pour les filles : Androy, Anosy et Atsimo Andrefana. Ainsi, dans la région d'Androy, les filles présentent un TBA plus élevé que les garçons, avec des pourcentages de 165,8% et 112,4% respectivement. Des schémas similaires se retrouvent dans la région d'Anosy, où le TBA des filles (129,8%) dépasse celui des garçons (93,8%). De même, malgré des taux d'inscription relativement bas pour les deux sexes, dans la région d'Atsimo Andrefana, les filles affichent un TBA légèrement plus élevé que les garçons, avec des pourcentages respectifs de 117,1% et 107,3%. Différemment des trois régions précédentes, dans la région de Boeny, les taux d'inscription des filles et des garçons sont proches, avec un taux combiné de 109,9%[34]. Et à Analanjirofo, le TBA des garçons est légèrement supérieur à celui des filles, avec des pourcentages respectifs de 146,8% et 142,8%.

Résultat 4

✅ **Les acteurs institutionnels ont été impliqués dans la conception du programme, notamment au niveau du MEN central (à travers la DGES et la DEFPE) et des DREN. Des discussions ont eu lieu avec la participation de l'UNICEF et des partenaires techniques et financiers, notamment la JICA, à travers l'équipe TAFITA. La Fondation Hempel a été consultée lors du changement de la stratégie et du passage du CRAN vers le BTSL.**

⚠️ **Cependant, les enseignants, les élèves, les parents d'élèves et certains membres de l'administration décentralisée plus proches du terrain n'ont pas participé des discussions dès la phase de conception et montage du programme. Si globalement ils trouvent que les résultats des approches TaRL et FEFFI sont positifs, des incompréhensions de fond sur les objectifs de la stratégie BTSL subsistent, ce qui pourrait être remédié par une importante campagne d'information et de sensibilisation auprès de toutes les parties prenantes.**

La conception du programme et la définition des actions devant permettre de répondre efficacement aux besoins socio-économiques et éducatifs des régions couvertes par le programme a été discuté au niveau du MEN central (à travers la DGES et la DEFPE), avec la participation de l'UNICEF et des partenaires techniques et financiers, notamment la JICA, à travers l'équipe TAFITA[35]. La fondation Hempel a été consultée lors du changement de la stratégie et du passage du CRAN vers le BTSL[36]. En ce qui concerne la planification des actions, l'implication des DREN, ZAP et CISCO se fait en collaboration avec l'instance centrale du MEN et avec Unicef, notamment pour les formations TaRL et FEFFI.

[34] MEN. 2024. Direction de la Planification

[35] Entretien réalisé avec un représentant de TAFITA/JICA.

[36] Entretien réalisé avec une représentante de la fondation Hempel.

Cependant, bien que leurs besoins aient été pris en compte par le MEN dans le design des approches TaRL et FEFFI (cf. résultats avancés précédemment), les enseignants, élèves, parents d'élèves et membres de l'administration décentralisée n'ont pas été impliqués dans la conception du programme. Si globalement ces acteurs trouvent que les résultats du programme sont positifs et soutiennent que le maintien du programme, des doutes/confusions sur les objectifs du programme subsistent (cf. chapitre 3, résultat n°6).

Résultat 5

Les approches TaRL et FEFFI du BTSL prennent en compte les spécificités des besoins de plusieurs catégorie d'acteurs : enfants scolarisés, enfants en situation de handicap physique et/ou mental, garçons et filles, enseignant.es, directeurs d'école, parents d'élèves, membres du FEFFI, acteurs institutionnels.

Il convient pourtant de rappeler que la réalité socio-économique à Madagascar ainsi que des nombreuses faiblesses du système éducatif malgache influent sur la capacité du programme d'avoir les effets escomptés. Les données qualitatives font référence à la pauvreté et la famine, aux coûts directs et indirects des études pour les ménages, à la précarité du statut des enseignants, à la situation des infrastructures et au manque de matériel pédagogique dans les écoles, et au manque de moyens techniques pour assurer un suivi au niveau des instances déconcentrées du MEN. De plus, les enseignants rencontrent des difficultés pour intégrer les élèves en situation de handicap dans les cours de remise à niveau et les activités de FEFFI n'en prennent pas en compte l'inclusion des enfants en situation de handicap.

La prise en compte des défis du système éducatif a été évoqué lors de l'analyse du critère cohérence (cf. résultat n° 2). Cette analyse a déjà permis d'énoncer certains des besoins des parties prenantes du programme BTSL, comme les besoins des enseignants, des élèves et, de manière générale, de la communauté éducative (formation et recrutement des enseignants, matériel pédagogique, infrastructures scolaires, renforcement de compétences des élèves, etc.).

Comme souligné précédemment, les approches TaRL et FEFFI prennent en compte les besoins de renforcement des compétences des enseignants et des enfants scolarisés (qu'ils soient des élèves réguliers ou nouvellement intégrés dans le système scolaire) par le biais des formations sur l'approche TaRL dispensées aux enseignants et de la mise en œuvre des cours de remédiation avec la méthode TaRL à tous les enfants présentant une difficulté d'apprentissage ou un retard de niveau par rapport à leur classe. Les cours de remédiation dispensés par les enseignants spécialement formés pour cette tâche doivent permettre la progression du niveau des élèves en difficulté d'apprentissage toute en incitant leur participation et leur autonomisation (cf. principes de l'approche TaRL). Par ailleurs, les différences entre garçons et filles et les particularités des enfants en situation de handicap sont en partie pris en compte dans la formation des enseignants à l'approche TaRL (qui est une approche inclusive), ce qui doit contribuer à une amélioration des compétences des enseignants et à une meilleur prise en compte des besoins spécifiques liés au genre et au handicap, même si dans les faits plusieurs enseignants disent ne pas avoir des compétences nécessaires pour la prise en charge des enfants en situation de handicap.

Les besoins des écoles, des enseignants et des élèves en termes d'infrastructure et de matériel pédagogique ont été également annoncés précédemment (cf. résultat n°2). Comme évoqué, ils sont partiellement pris en compte par l'approche TaRL avec la distribution de kits pédagogiques TaRL pour les enseignants, même si ceux-ci ne couvrent pas tous leurs besoins pour la mise en œuvre des cours de remise à niveau. L'approche FEFFI du programme peut également participer à la prise en compte des besoins de la communauté éducative en termes d'infrastructure, d'autant plus que les FEFFI sont responsables pour l'élaboration du PEC et la gestion du budget des EPP, pouvant ainsi prioriser les activités à mettre en œuvre pour l'amélioration de l'environnement scolaire (travaux, achat de bancs, de craies et d'autres matériels nécessaires, etc.). Les formations dispensées aux membres du bureau du FEFFI (élaboration du PEC, gestion du budget) doivent leur permettre de mieux exercer leurs fonctions, même si le budget des FEFFI est souvent insuffisant pour répondre à tous les besoins.

Il convient pourtant de rappeler que si certains des besoins des parties prenantes sont pris en compte par les approches TaRL et FEFFI du BTSL, d'autres défis en rapport avec la précarité socio-économique des ménages et les faiblesses du système éducatif persistent et influent sur la capacité du programme d'avoir les effets escomptés. Ils ont été exprimés par les différents acteurs lors des entretiens et focus groupes réalisés pendant l'évaluation. La pauvreté et la famine, par exemple, sont un facteur majeur de vulnérabilité socio-économique influant sur la présence, la participation, l'implication et la capacité des élèves, parents d'élèves et enseignants au niveau éducationnel. De plus, les enfants sont souvent amenés à aider les parents lors des récoltes, désertant les bancs de l'école. De plus, certains besoins spécifiques des parents d'élèves, comme ceux liés aux coûts indirects et directs de l'éducation ne sont pas nécessairement pris en compte par le programme, tout comme le besoin des enseignants concernant les conditions de recrutement, de paie et de statut.

Il convient aussi de souligner que les enseignants ont des besoins particuliers en termes de temps d'école et de temps de formation, notamment face aux contraintes liées à la distance entre les EPP et leurs lieux de résidence. Cela peut représenter un coût supplémentaire lors des formations puisque les indemnités ne sont pas suffisantes. De même, **les fonctionnaires de l'administration déconcentrée ne disposent pas des outils nécessaires à la réalisation de leur travail (moyen de déplacement pour faire des visites, carburant, imprimantes, etc.), empêchant qu'un suivi de proximité et optimal puisse être réalisé**.

> De mon point de vue, il devrait y avoir des changements surtout pour nous qui aidons les enseignants en difficulté, par exemple on devrait avoir du carburant pour être plus près de chaque enseignant dans tous les établissements. (Référent TaRL CISCO Saint Marie)

> Malheureusement, nous sommes limités dans nos déplacements car nous manquons de carburant. Bien que deux motos soient disponibles, on n'a pas de carburant. (CONSPED, CISCO Bekily)

Par ailleurs, de **nombreux entretiens font état des difficultés des enseignants pour la prise en charge des élèves en situation de handicap. Les liens entre pédagogie inclusive et TaRL méritent d'être renforcés.**

L'ensemble des besoins soulevés ci-dessus, qui ne sont pas toujours pris en compte par les approches TaRL et FEFFI, influent tout de même sur leur mise en œuvre. De plus, il convient de rappeler que la prise en compte effective des besoins spécifiques des acteurs impliqués dans le programme doit être comprise et analysée dans la perspective de l'efficacité de la mise en œuvre du BTSL (sections suivantes, cf. chapitre 3.3). En effet, le critère de pertinence permet uniquement de savoir si les

besoins identifiés ont été pris en compte dans le design du projet, et non pas s'ils ont été effectivement répondus lors de la mise en œuvre.

Résultat 6

Les partenaires techniques et financiers de l'UNICEF ainsi que les acteurs institutionnels (notamment au niveau du MEN Central et des DREN) comprennent la différence entre la stratégie CRAN et la stratégie BTSL et reconnaissent que l'approche TaRL du BTSL est plus adapté aux besoins éducatifs de la communauté bénéficiaire.

Néanmoins, les acteurs plus proches du terrain (CISCO, ZAP, enseignants, parents d'élèves, communauté) ont des incompréhensions sur la stratégie BTSL, notamment sur la complémentarité entre les approches TaRL et FEFFI, ainsi que sur les différences entre le BTSL et le CRAN.

La stratégie BTSL et les différences avec le CRAN ne sont pas comprises par tous les acteurs, même si globalement l'ensemble des parties prenantes reconnaissent l'importance et les bénéfices du BTSL. En effet, les acteurs institutionnels au niveau du MEN central, des DREN, et de certaines CISCO, ainsi que les partenaires techniques et financiers comprennent la différence entre le CRAN et le BTSL.

Néanmoins, enseignants, parents d'élèves, et même certains membres de l'administration de l'État ont une incompréhension sur les objectifs du BTSL, ce qui les empêche de voir de manière très claire les efforts d'amélioration effectués par le gouvernement malgache et ses partenaires.

De même, **des incompréhensions existent particulièrement sur les approches TaRL et FEFFI du BTSL**, comme en témoignent les encadrés ci-après.

Encadré 4 - Incompréhensions concernant l'approche TaRL

À propos du TaRL, on n'a pas beaucoup de choses à dire puisqu'on n'a pas assisté à cette formation. On a juste entendu le nom TaRL venant des personnes qui y ont assisté dans l'EPP centre. (RFC, Cisco Amboassary)

Nous savons que notre enfant retourne à l'école l'après-midi mais nous ne savons pas ce qu'ils font vraiment là-bas. (FG Parents d'élèves de l'EPP Besohihy)

Encadré 5 - Incompréhensions concernant l'approche FEFFI

En ce qui concerne le FEFFI, on n'en sait pas vraiment grand-chose, mais ce qu'on sait, c'est qu'elle gère l'argent venant de l'État pour l'amélioration de l'établissement ; cependant, nous ne sommes pas au courant de la façon dont il utilise cet argent. (FG parents Ambatorao)

On ne connaît pas trop les responsabilités des FEFFI. Parmi nous, il y en a qui ne connaissent même pas le FEFFI et d'autres ne s'en rappellent pas. (FG Parents d'élèves de l'EPP Illampy)

A propos du FEFFI, si je comprends bien, c'est l'argent pour l'entretien de l'école mais je ne connais clairement pas ses fonctions. Il y a parfois des réunions avec les parents mais je ne sais rien de ce dont ils parlent. En

septembre dernier, il y a eu une AG du FEFFI avec les parents et la Directrice mais on n'était pas invité. C'est pourquoi je n'y connais rien. (Enseignant TARL Ankaramena 2)

Certains membres de l'administration étant formés pour accompagner le FEFFI et d'autres pour accompagner le TaRL, ils n'ont pas une vision de l'ensemble du programme. Parents d'élèves et membres du bureau du FEFFI n'ont pas toujours la compréhension que le FEFFI doit appuyer le TaRL.

Encadré 6 - Incompréhensions concernant le lien entre TaRL et FEFFI

Concernant le TaRL, il n'a rien en commun avec le FEFFI. (Membre du bureau FEFFI, Fanjahira)

Chaque école est dotée du FEFFI, mais il ne participe pas au bon fonctionnement du TaRL. Seuls quelques enseignants ont été formés et les parents ne savent pas encore comment il fonctionne vraiment. (Chef Cisco, Amboasary)

Malgré cette incompréhension de certains acteurs sur le lien entre le TaRL et le FEFFI, d'autres arrivent à bien maîtriser que les efforts sont complémentaires et intrinsèquement liés. En effet, **il semblerait que les acteurs au niveau du MEN central et des DREN soient plus aptes à comprendre le programme BTSL dans son ensemble, et, par conséquent, les liens entre les volets TaRL et FEFFI. Des efforts doivent être faits pour que les acteurs plus proches du terrain (au niveau des CISCO, des ZAP, des enseignants, des parents d'élèves, et de la communauté) puissent également avoir une compréhension globale du programme et de la stratégie BTSL.**

3.3. Efficacité

Nous présentons ci-après les résultats par thématique recoupant les questions d'évaluation sur l'approche TaRL, l'approche FEFFI, et le suivi de mise en œuvre.

Dans le critère efficacité, l'évaluation vise à répondre aux s questions suivante[37]:

Dans quelle mesure l'approche TaRL permet-elle d'atteindre les objectifs d'améliorer le niveau des acquis des élèves et de renforcer la capacité des enseignants ?

Résultat 7 - TaRL

Au total 40,229 élèves ont suivi les cours de remédiation et 3,452 enseignants ont été formés à l'approche TaRL, dont 1,890 femmes et 1,562 hommes. Le nombre d'élèves atteints par les cours de remédiation est au-dessous des prévisions, mais on remarque des efforts soutenus dans la formation des enseignants, avec une progression significative du nombre d'enseignants formés depuis 2021 dans les cinq régions concernées par le programme. En effet, lors de la première

[37] Cette question principale est déclinée en sous-questions évaluatives. Celles-ci ne sont pas retranscrites dans le corps de ce rapport mais elles sont disponibles dans la matrice d'évaluation (Annexe 1).

phase de mise en œuvre du programme (CRAN) le nombre d'enseignants formés était insuffisant (2 enseignants par école). Lors de la mise en œuvre de la stratégie BTSL, des ajustements ont été faits pour accroître le nombre d'enseignants formés par école, perspective qui doit être poursuivie pour assurer que tous les enseignants d'une EPP soient formés à l'approche TaRL. Cependant,

⚠️ **Le ciblage des écoles bénéficiaires n'obéit pas à une logique claire. Cela nuit à l'efficacité du programme et provoque des incompréhensions chez les enseignants qui ne bénéficient pas des formations à l'approche TaRL.**

⚠️ **La planification la mise en œuvre des formations doit encore surmonter quelques défis. Compte tenu du *turn-over* du personnel éducatif dans les écoles, au moins une formation de recyclage en cours d'année pourrait-être mise en œuvre pour assurer la capacitation des nouveaux arrivants (enseignant, directeur d'école, etc.). Par ailleurs, les données qualitatives montrent que la distance entre les lieux de formation des enseignants et leur lieu de vie/travail peut être assez important et que les indemnités ne prennent pas en compte les frais d'hébergement pour les enseignants qui habitent dans la région (enseignants résidents) mais qui doivent faire plusieurs kilomètres à pied pendant les jours de formation pour y être présents, ce qui rend difficile leur participation et peut impliquer dans les retards importants de certains enseignants pour les séances de formation. Enfin, la coordination entre les différentes instances du MEN mérite d'être renforcée pour s'assurer que les formations aient bien lieu selon le calendrier convenu avec le partenaire JICA et pour éviter le chevauchement de formations (qui peut empêcher certains enseignants de suivre les formations TaRL).**

⚠️ **In fine, bien que les enseignants se déclarent motivés par la formation et par le résultat des cours de remédiation auprès des élèves, on note que des moyens humains et logistiques mis à disposition des chef ZAP, des CISCO et des DREN méritent d'être renforcés afin d'assurer un suivi de proximité pour garantir que les cours de remédiation avec l'approche TaRL soient mis en œuvre correctement par tous les enseignants car les données de l'évaluation montrent que ni tous les enseignants ayant reçu la formation appliquent le TaRL, ou l'appliquent comme selon la formation reçue.**

Les activités principales du programme BTSL comprennent le cours de remédiation, la formation sur TaRL et la formation FEFFI. Le tableau 4 illustre le taux de réalisation global de ces activités, mettant en évidence les résultats de la mise en œuvre de chacune d'entre elles.

Tableau 6 : Taux de réalisation global des activités

	Intervention	Unité	Cible	Atteintes	Réalisation
Périmètre	BTSL	Régions	5	5	**100%** ✅
Budget	BTSL	USD	3 500 000	3 250 028	**92,8%** ✅
Bénéficiaires directe	Kits élèves Cours de remédiation Formation sur TARL Formation FEFFI	Élève Élève Enseignant École	47 000 2 472 1 236	214 173 40 229 3 452 670	**85,6%** ✅ **139,6%** ✅ **54,2%** ⚠️

Source : UNICEF Madagascar. 2024. Section Éducation. Rapport financier

Le niveau d'accomplissement des activités pour la formation des enseignants est significativement élevé, contrairement à celui observé pour la formation des membres de FEFFI qui demeure relativement bas. Cette disparité peut être expliquée par une révision du programme, entraînant ainsi un changement d'orientation : la réorientation de la stratégie se traduit par la réduction du nombre d'écoles ciblées et l'augmentation du nombre d'enseignants formés. Comme le nombre d'écoles cibles à été réduit le nombre d'élèves bénéficiaires a également diminué, ce qui explique l'absence de résultats significatifs en termes d'effectifs d'élèves bénéficiant du cours de remédiation. Cependant, on observe **une progression significative du nombre d'enseignants formés dans la méthode TaRL dans les cinq régions concernées par le programme** (cf. Annexe Analytique, 4.1). Cette augmentation constante au fil des trois années témoigne d'un engagement soutenu envers le perfectionnement professionnel des enseignants.

⚠ Les entretiens avec les directeurs d'école et avec des représentants des ZAP, CISCO et DREN ainsi que les focus groupes réalisés avec les enseignants ont permis d'identifier un certain nombre de défis concernant *l'efficacité des formations* à l'approche TaRL :

- Nombre insuffisant d'enseignants formés dans une école, notamment pour les écoles où le TaRL a été mis en œuvre dans le cadre du CRAN.
- Nombre insuffisant d'écoles formées dans une ZAP/Cisco, provoquant des incompréhensions sur le ciblage des écoles/enseignants bénéficiaires.
- Durée des formations jugée insuffisante par certains enseignants, notamment ceux qui manquent de formation professionnelle/diplômes.
- Déperdition de données lors des formations du fait de l'échelonnement de formations sur plusieurs niveaux (formations de grands formateurs, puis formation de formateurs et ensuite formation des enseignants).
- Nombre de formateurs insuffisant par rapport au nombre d'enseignants à former.
- Chevauchement de formations différentes, empêchant certains enseignants de suivre la formation TaRL.
- Profil des formateurs ne respectant pas les profils prédéfinis par le partenaire technique qui soulève le risque de népotisme.
- Le turn-over des enseignants est important, affectant le nombre d'enseignants formés dans une école. Dans un établissement, par exemple, sur les 14 enseignants qui ont fait la formation TaRL, 9 étaient partis de l'établissement.
- Besoin de recyclages car certains enseignants oublient ce qu'ils ont appris pendant la formation
- Variation dans les indemnités des enseignants qui participent à la formation (voir encadré 8)

Encadré 7 : Indemnités des enseignants résidents lors des formations

"La grille harmonisée doit être révisée en commençant par enlever le critère relatif au logement ; cela affecte la motivation des résidents. En effet, dans le cas des enseignants de Tsihombe, il n'est pas possible de faire un aller-retour avec une distance de 8 km du lieu de formation. Les indemnités perçues en tant que résident ne couvrent pas les dépenses d'hébergement". (Formateur, DREN Androy)

"Les indemnités de formation ne sont pas équitables. Les résidents obtiennent 15.000 ariary alors que beaucoup d'entre eux habitent à 13 ou 15 km de la place où la formation a lieu. Ici, ce n'est pas comme à Antananarivo, il n'y a pas de bus. Les non-résidents obtiennent 76.000 ariarys. Il y a une grande différence et cela génère une discussion. Et c'est pareil pour les indemnités forfaitaires. Si je ne me trompe pas, c'est

100.000 ariarys pour sept jours. Quand la formation dure plus longtemps, l'indemnité diminue. Il faut aussi savoir que ce sont tous des enseignants non-fonctionnaires. (Chef CISCO, Fort Dauphin)

⚠ **L'équipe d'évaluation a également identifié des défis concernant la *mise en œuvre* des cours de remédiation avec l'approche TaRL.** Les entretiens avec les directeurs d'école et avec des représentants des ZAP, CISCO et DREN ainsi que les focus groupes réalisés avec les enseignants ont permis d'identifier un certain nombre de défis concernant l'efficacité des formations à l'approche TaRL:

- Comme les cours de remédiation sont assurés en dehors des heures habituelles d'école, les créneaux doivent être déterminés avec la communauté pour assurer la fréquentation des élèves.
- Ni tous les enseignants ayant reçu la formation appliquent le TaRL, ou l'appliquent selon la formation (en suivant des étapes précises, par exemple)
- En dépit du fait que les cours de remédiation sont tenus en dehors des heures de travail habituelles des enseignants, ceux-ci ne sont pas payés/ne reçoivent aucune indemnité pour les cours de remise à niveau effectivement assurés.
- Les infrastructures des écoles ne sont pas adaptées, certaines écoles n'ont pas de salles de classe disponibles pour les cours de remise à niveau et doivent adapter (cours à l'extérieur, par exemple)
- Les formations doivent être accompagnés d'un suivi de mise en œuvre de proximité car les enseignants ont parfois des difficultés dans l'application de l'approche TaRL
- Le lien entre éducation inclusive et TaRL n'est pas clair pour les enseignants

Face à ses défis, **il semblerait nécessaire de mettre tous les moyens nécessaires pour revoir la durée et la périodicité des formations, pour former l'ensemble des enseignants dans une école, pour réaliser les formations au plus près du lieu de travail des enseignants et pour leur accorder des justes indemnités. Il conviendrait aussi d'envisager de mettre en œuvre le TaRL dans l'ensemble d'une zone, même à la plus petite échelle. Cela faciliterait la dynamique de formation, de mise en œuvre et de suivi. Les liens entre TaRL et pédagogie inclusive doivent être renforcés pour la prise en compte des besoins des enfants en situation de handicap. Des efforts importants doivent être faits pour assurer un suivi de proximité de la mise en œuvre des cours de remédiation. Il serait envisageable d'engager une réflexion sur la rémunération des enseignants pour les cours de remédiation.**

Résultat 8 - TaRL

✅ **L'environnement scolaire dans le cadre des cours de remédiation avec la méthode TaRL est favorable à la participation des élèves, à la prise en compte de leurs besoins, et à la qualité de l'apprentissage en classe.**

⚠️ **Néanmoins, les défis en rapport avec l'infrastructure des installations scolaires ainsi que le manque de matériels pédagogiques et la condition de vulnérabilité alimentaire des élèves peuvent nuire à l'environnement d'apprentissage, empêchant le programme d'avoir des résultats optimaux.**

Les données qualitatives révèlent que dans l'ensemble**, élèves et enseignants sont très motivés par les cours de remédiation avec l'approche TaRL** et que ceux-ci semblent porter ses fruits (cf. résultat n°9). **L'apprentissage par le jeu incite la participation des élèves et leur regroupement par niveau de compétence améliore la prise en compte des besoins spécifiques de chaque groupe d'enfant**.

> Avec le TaRL, on apprend en jouant et cela intéresse les enfants. Les enfants apprennent vite avec cette technique. (Consped, CISCO Amboasary).

Cependant, **les élèves les plus âgés semblent avoir un peu de difficulté à être regroupés avec les plus petits**. Pour éviter ce type de situation, un travail de sensibilisation devrait être fait en amont afin d'éviter le décrochage des plus grands ainsi que toute forme de stigmatisation.

> On réalise que lors des cours de remédiation, certains élèves de la classe supérieure ont honte de leurs coéquipiers de la classe inférieure. Il y a des élèves des classes supérieures qui sont encore faibles en lecture des lettres et des mots, ils sont sous-estimés par leurs cadets. Ils n'évoluent pas. Ils sont plus actifs en dehors des cours mais une fois en classe, ils sont timides et refusent de participer. C'est un grand obstacle. (Enseignant TaRL, Anivorano).

Par ailleurs, les défis en rapport avec l'infrastructure des installations ainsi que le manque de matériels pédagogiques peuvent parfois nuire à l'environnement d'apprentissage, empêchant le programme d'avoir des résultats optimaux. De même, la vulnérabilité des élèves et de leurs familles, exposées à des conditions économiques critiques, à la famine et au manque d'eau, méritent une meilleure prise en charge par l'État afin d'assurer les conditions optimales d'apprentissage pour les élèves.

> Non seulement les salles sont en mauvais état mais elles sont tous les temps inondés. Aussi, l'enseignement est souvent interrompu, il faut attendre que les eaux se retirent et que les salles soient sèches pour reprendre les cours. (Membre du bureau FEFFI, Fanjahira)

> Les trous sur les toits entraînent beaucoup de problèmes durant la saison de pluies parce que quand il pleut, nous sommes obligés d'arrêter les cours. (Membre du bureau FEFFI, Anivorano)

Résultat 9 - TaRL

Les données qualitatives montrent que les parents et les enseignants ont noté une amélioration du niveau des élèves et que ces derniers sont plus motivés à l'égard de l'école, ce qui a été confirmé par l'analyse des résultats des tests ASER : le programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL conduit à une amélioration globale des compétences des élèves autant en lecture (régions d'Analanjirofo et Anosy) qu'en mathématiques (région d'Androy). La comparaison avec les écoles témoins confirme l'efficacité des cours de remédiation car la progression des élèves dans le groupe témoin est moins importante que celle des élèves des groupes bénéficiaires.

Les écoles bénéficiaires ont enregistré un gain de 18,2 points de pourcentage de réussite dans les résultats en lecture par rapport aux écoles témoins. Les cours de remédiation de français offrent un gain plus significatif dans la tranche d'âge de 13 à 15 ans, avec une augmentation de 33 points de pourcentage. Le gain est particulièrement marqué chez les filles par rapport aux garçons. Le cours de remédiation en français semble être plus efficace dans les classes T3 et T5

que dans la classe T4. La Région de l'Analanjirofo enregistre moins de progression que la région d'Anosy.

Pour les mathématiques, les écoles bénéficiaires ont enregistré un gain de 21,4 points de pourcentage de réussite par rapport aux écoles témoins. L'impact du cours de remédiation de mathématiques est très significatif dans la tranche d'âge de 7 à 9 ans, révélant une augmentation substantielle de 42,9 points de pourcentage. Comme pour la lecture, le gain est plus prononcé chez les filles que chez les garçons. En outre, il semble que le cours de remédiation soit plus efficace dans les classes T3 que dans la classe T4. ⚠L'analyse a montré que le cours de remédiation n'a presque aucun effet dans la classe de T5.

Les résultats mettent en évidence l'efficacité globale du programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL pour améliorer les compétences en lecture et en mathématiques des enfants dans les écoles bénéficiaires, avec des preuves solides de progression. Cependant, une attention continue devrait être accordée à la manière dont le programme est adapté pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe d'élèves et selon leur âge, afin d'assurer des résultats positifs pour tous.

Les DREN d'Analanjirofo et d'Anosy ont mis en place des sessions de remédiation en TaRL lecture, tandis que le DREN d'Androy a ciblé les mathématiques. De manière générale, **les parents d'élèves et les enseignants rapportent une amélioration du niveau des élèves. Cette perception est confirmée par les résultats des tests ASER, dont l'analyse détaillé est présentée dans l'Annexe 4 (voir notamment les graphiques dans les sections 4.2 et 4.3 de l'Annexe Analytique).**

La passation du test s'est déroulée en octobre 2023 pour la première phase ou pré-test, puis en février 2024 pour la seconde phase ou test final, suite à un programme de remédiation comprenant au moins 10 séances, déployé dans trois régions concernées par l'évaluation.

Les résultats des tests ASER peuvent être analysés pour montrer le gain individuel et le gain collectif (de l'intervention, par groupe et par niveau).

TaRL Lecture : Analanjirofo et Anosy

Les tests de lecture sont communs pour tous les élèves et après leur application (pré-test et test final), chaque élève a été classés en cinq niveaux de compétences :

Encadré 8 : Classement du niveau de compétence des élèves - Lecture

- Niveau 1 : « Débutant » : ceux qui ne savent pas lire ou ceux qui ont le niveau le plus bas en lecture
- Niveau 2 : « Lettre » : ceux qui savent lire les lettres
- Niveau 3 : « Mot » : ceux qui savent les mots
- Niveau 4 : « Texte court » : ceux qui savent lire un texte court et simple
- Niveau 5 : « Histoire » : ceux qui savent lire et comprennent un texte plus complexe

Rappelons que le gain individuel est la différence entre le niveau de l'élève lors du Test Round 2, et le niveau de l'élève lors du Test Round 1 : **Gi== Niveau (Test Round2) - Niveau (Test Round1), cf. Annexe Méthodologique : 3.5.**

Pour illustrer : Si un élève obtient un niveau 4 en lecture lors du Test 2 et un niveau 2 lors du Test 1, son gain individuel est de 4 - 2 = 2. Ce gain est considéré comme positif en cas d'amélioration de compétence et négatif en cas de détérioration de compétence.

Le tableau 5 montre le gain individuel en Test de lecture entre le Round 1 et le Round 2 : les valeurs négatives indiquent une régression du niveau de l'élève entre le test Round 1 et le test Round 2, tandis que les valeurs positives indiquent une amélioration. Une valeur nulle signifie que le niveau de l'élève n'a pas changé.

Tableau 7 : Gain individuel en Test de lecture entre le Test Round 1 et Round 2

	Test de Lecture		Test Mathématiques	
Gain individuel	**Bénéficiaire**	**Témoin**	**Bénéficiaire**	**Témoin**
-3				1 (0,6%)
-2	4 (0,3%)	4 (1.2%)		1 (0,6%)
-1	32 (2,4%)	23 (6.7%)	1 (1,1%)	16 (9.1%)
0	276 (26,4%)	148 (43.0%)	58 (64,4%)	115 (65,3%)
1	381 (36,4%)	116 (33.7%)	31 (34,4%)	37 (21.0%)
2	188 (18,3%)	46 (13,4%)		6 (3.4%)
3	110 (10;5%)	7 (2.0%)		
4	55 (5,3%)			
Total général	1046	344	90	176

Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – round 1 (Oct. 2023 et round 2. (fev 2024)

Globalement, **la proportion d'élèves dont le niveau a régressé est relativement faible dans les écoles bénéficiaires par rapport à celle des écoles témoins**. En effet, en ce qui concerne le test de lecture, cette proportion est de 2,7% pour les écoles bénéficiaires et de 7,8% pour les écoles témoins. Quant au test de mathématiques, seulement un élève, soit 1,1% des élèves des écoles bénéficiaires, a vu son niveau régressé, contre 10,2% pour les écoles témoins. Il est notable qu'un élève des écoles témoins a régressé de 3 niveaux passant du niveau 4 au test Round 1 au niveau 1 au test Round 2.

Dans les écoles bénéficiaires du TaRL les compétences en lecture des élèves ont montré une amélioration notable par rapport aux élèves des écoles du groupe témoin. En moyenne, les élèves de la région d'Analanjirofo ont obtenu des notes supérieures de 4,1 points de pourcentage (pp), tandis que ceux de la région d'Anosy ont enregistré une augmentation de 21,1 pp. Les résultats les plus significatifs ont été observés chez les élèves de Niveau 3, avec une amélioration de 10pp.

En moyenne, les filles ont augmenté leurs notes de 21,1 points de pourcentage, tandis que les garçons ont vu une augmentation de 14,4 points de pourcentage. **Les améliorations les plus notables ont été constatées chez les élèves de niveau 1, avec une hausse de 16,6 points de pourcentage pour les filles et de 18,1 points de pourcentage pour les garçons**. Ainsi, **ces observations indiquent que le programme TaRL semble être particulièrement efficace pour aider les élèves, en particulier les filles, à atteindre des niveaux de lecture avancés.**

L’amélioration des compétences en lecture varie selon les tranches d'âge. Les enfants âgés de 7 à 9 ans ont enregistré une augmentation de 8,6 points de pourcentage par rapport à leurs homologues du groupe témoin. Pour la tranche d'âge de 10 à 12 ans, cette augmentation s'élève à 15 points de pourcentage, tandis que les élèves âgés de 13 à 15 ans ont connu une augmentation de 34,7 points de pourcentage. Enfin, les élèves âgés de 16 à 18 ans ont vu une augmentation de 8,3 points de pourcentage. **Ces résultats (présentés en détail dans l’Annexe 4.2) mettent en évidence que l’impact des cours de remédiation a été plus significatifs pour la tranche d’âge de 12 à 15 ans, ce qui pourrait être attribué à plusieurs facteurs, dont l’adaptation de la méthode à chaque groupe d'âge, le niveau de motivation des élèves, etc.**

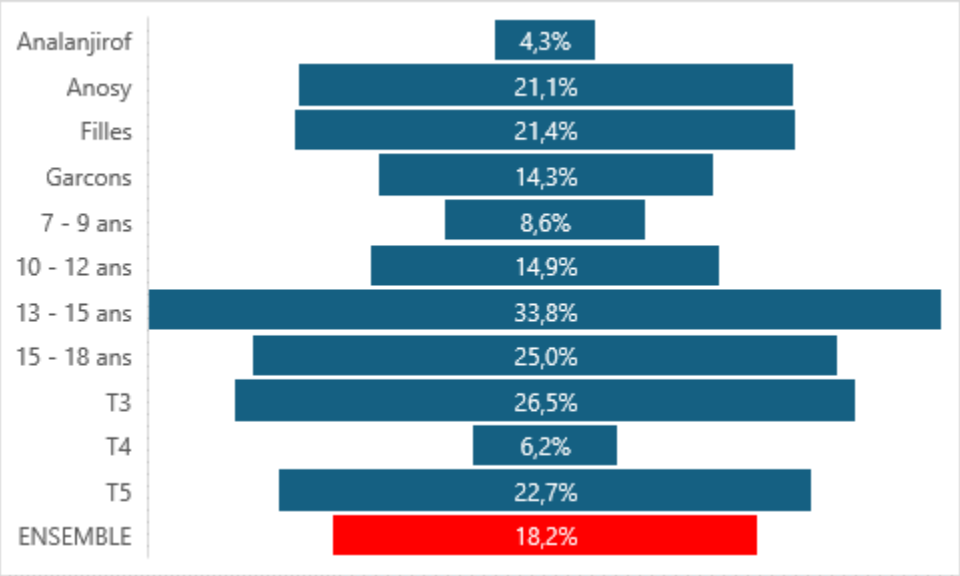
Comparativement à leurs pairs du groupe témoin, les élèves de la classe T3 ont enregistré un gain de 26,4 points de pourcentage. En revanche, pour la classe T4, cette augmentation est moins marquée. Les élèves de la classe T5 ont connu une augmentation de 22,8 points de pourcentage. Pour les trois classe, le Niveau 1 ont pu améliorer leur compétence en lecture avec un écart de 18,5 pp pour le T3, 15,3pp pour le T4 et 16,1 pour le T5. Cela suggère qu’en effet **l’intervention a été plus efficace ou mieux adapté à l’âge des élèves pour la classe T3.**

Pour l’ensemble, entre les deux périodes de test, **les deux groupes d'écoles suivent la même tendance :**

✓ **On observe une diminution de la proportion d'élèves ayant les niveaux 1, 2 et 3, ce qui entraîne une augmentation de la proportion d'élèves dans les niveaux 4 et 5 en Lecture**. Cependant, il est important de noter que **cette diminution est plus prononcée pour les écoles bénéficiaires que pour les écoles témoins**. La comparaison de deux groupes d’écoles ont permis aux résultats suivants : **les élèves des écoles bénéficiaires ont enregistré un gain de 39,4 points de pourcentage, contre un gain de 21,2 points de pourcentage pour les écoles témoins. Cet avantage se traduit par un gain significatif de 18,2 points de pourcentage pour les écoles bénéficiaires démontrant que les cours de remédiation ont permis d’améliorer les compétences des élèves bénéficiaires en lecture.**

Le graphique suivant résume les gains obtenus par la mise en œuvre des cours de remédiation pour chaque catégorie d’analyse : région, sexe, âge, niveau.

Graphique 4 : Gains obtenus en Lecture



Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – round 1 (Oct. 2023 et round 2. (fev 2024)

Les cours de remise à niveau ont ainsi permis de réduire les disparités et de garantir un accès équitable à l'apprentissage, indépendamment du niveau initial des élèves. ***Les résultats suggèrent que TaRL en Lecture est particulièrement adaptée aux élèves plus âgés, grâce à des méthodes d'enseignement interactives et mieux alignées sur le développement des élèves, ainsi qu'à leur plus grande réceptivité aux interventions.*** *La majorité des élèves ont montré des progrès significatifs, soulignant l'impact positif du programme sur ceux en difficulté.* ***En somme, le TaRL se révèle être une stratégie pédagogique efficace pour renforcer les compétences en lecture****, avec un potentiel d'adaptation pour répondre aux besoins de différents élèves.*

TaRL Mathématiques : Androy

Les tests de calcul sont communs pour tous les élèves et après leur application (pré-test et test final), chaque élève a été classés en cinq niveaux de compétences :

Encadré 9 - Classement du niveau de compétence des élèves – Mathématiques

- Niveau 1 : élèves qui ne reconnaissent pas le nombre à 2 chiffres mais arrivent à lire 4/6 nombres à 1 chiffre
- Niveau 2 : élèves qui ne reconnaissent pas le nombre à 3 chiffres mais arrivent à lire 4/6 nombres à 2 chiffres
- Niveau 3 : élèves qui reconnaissent le nombre à 3 chiffres mais ne maîtrisent pas encore les opérations d'addition ou de soustraction
- Niveau 4 : élèves qui reconnaissent le nombre à 3 chiffres et maîtrisent les opérations d'addition et de soustraction

Les résultats des tests ASER de mathématiques sont présentés en détail dans l'Annexe 4.3.

Le teste a révélé qu'au premier round tous les élèves des écoles bénéficiaires se situent aux niveaux 3 et 4 en Mathématiques, sans qu'il n'y ait plus aucun élève aux niveaux 1 et 2. De plus, une nette amélioration du niveau de compétence en mathématiques est observée lors du round 2, avec 100% des garçons et 98% des filles des écoles bénéficiaires atteignant le niveau 4.

Toutes les filles des écoles bénéficiaires ont réussi à atteindre le niveau 4 lors du test du Round 2. En comparaison avec leurs camarades du groupe témoin, les filles des écoles bénéficiaires ont affiché un gain de 23,7 points de pourcentage, tandis que les garçons ont enregistré un gain de 14,1 points de pourcentage.

L'analyse par tranche d'âge montre que lors du premier round du test de mathématiques, tous les enfants âgés de 7 à 9 ans dans les écoles bénéficiaires ont atteint le niveau 3, et ont tous progressé au niveau 4 lors du deuxième round. De même, pour les élèves âgés de 13 à 18 ans, la majorité a atteint le niveau 5 au Round 2, bien que 26% d'entre eux soient encore au niveau 4. En ce qui concerne la tranche d'âge de 10 à 12 ans, 40,4% d'entre eux étaient encore au niveau 3 lors du Round 1, mais ont progressé au niveau 4 lors du Round 2, à l'exception de 2,1%.

En comparant les deux groupes d'écoles sur les résultats du test mathématiques, on constate que les élèves âgés de 7 à 9 ans des écoles bénéficiaires présentent un avantage significatif de 42,9 points de pourcentage par rapport à leurs homologues dans les écoles témoins. Pour la tranche d'âge de 10 à 12 ans, cet avantage est de 29,4 points de pourcentage, tandis que pour les élèves de 13 à 15 ans, il est de 13,4 points de pourcentage. Enfin, les élèves de 15 à 18 ans ont également un avantage, bien que plus modeste, de 5 points de pourcentage. ⚠ Il est clair **que le gain obtenu par les élèves diminue avec l'âge, ce qui suggère que l'approche pédagogique mise en œuvre est plus adaptée aux jeunes.**

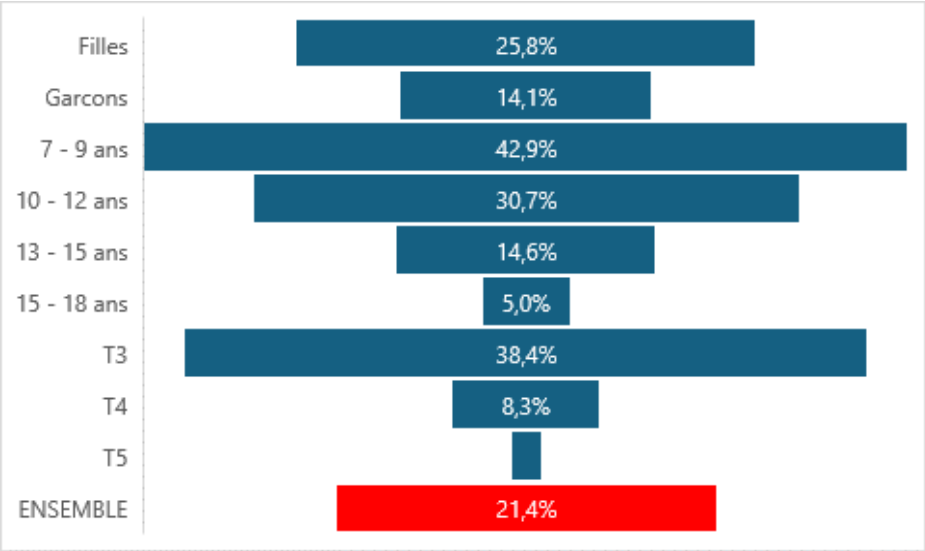
L'analyse au niveau de la classe révèle la **persistance d'élèves présentant des difficultés significatives en calcul dans les écoles témoins** : lors du premier test, 1,7% des élèves au stade du niveau 1 était en classe de T3, tandis que 3,5% sont était au niveau 2 en classe de T5. Lors du deuxième test dans les écoles témoins, la proportion d'enfants demeurant au niveau 1 a augmenté en classe de T3, et certains élèves ont régressé au niveau 1 en classe de T5. **En revanche, contrairement aux observations précédentes, les écoles bénéficiaires ont présenté des résultats encourageants**. Les classes de T4 et T5 ont montré une homogénéité notable, avec la totalité des élèves atteignant le niveau 4. De manière plus spécifique, dans la classe de T3, seulement 2,3% des élèves sont demeurés au niveau 3, cependant, la grande majorité d'entre eux ont progressé jusqu'au niveau 4 du test Mathématiques. Cette uniformité dans les niveaux de compétence dénote une efficacité remarquable du cours de remédiations mises en place.

La comparaison entre les deux groupes d'écoles a révélé des différences significatives dans les gains de compétences des élèves. En effet, par rapport à leurs homologues dans les écoles témoins, les élèves de la classe T3 dans les écoles bénéficiaires ont enregistré un gain supplémentaire de 36,8 points de pourcentage pour le test Mathématiques. Cette progression notable suggère une réponse positive au programme de de cours de remédiation avec l'approche TARL, démontrant son efficacité pour ce groupe spécifique. En revanche, les élèves de la classe T4 dans les écoles bénéficiaires ont connu un gain plus modeste de 8,3 points de pourcentage, tandis que ceux de la classe T5 n'ont enregistré aucun gain discernable.

⚠️ **Cette diminution de gain observée avec le niveau d'étude souligne une tendance où l'efficacité du programme semble diminuer à mesure que les élèves progressent dans les niveaux scolaires supérieurs.**

✅ En comparant les deux groupes d'écoles, **les élèves des écoles bénéficiaires ont enregistré un gain de 33,3 points de pourcentage, contre un gain de 11,9 points de pourcentage pour les écoles Témoins.** Ce qui montre que le cours de remédiation avec l'approche TaRL a permis aux élèves d'améliorer de manière significative leur compétences en mathématiques, avec un gain de 21,4 points de pourcentage.

Graphique 5 : Gain Obtenu en Mathématiques



Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – round 1 (Oct. 2023 et round 2. (fev 2024)

L'analyse des données indique que

✅ ***L'intervention pédagogique TARL est particulièrement bénéfique pour les enfants de 7 à 9 ans, ou la classe T3, potentiellement en raison de l'aspect ludique de la méthode employée***

⚠️ ***Le programme n'a pas produit d'effet notable dans la classe T5, où les élèves sont plus âgés.*** *Cette absence de progrès appelle à une investigation plus détaillée pour identifier les causes sous-jacentes de cette disparité.*

Dans quelle mesure l'approche FEFFI permet-elle d'atteindre les objectifs d'améliorer le fonctionnement et l'opérationnalisation des écoles ?

Résultat 10 - FEFFI

✅ **Les membres du FEFFI ont été formés aux objectifs, au fonctionnement et à l'opérationnalisation des FEFFI ; ils se sentent mieux préparés pour mettre en œuvre leurs mandats, malgré quelques défis.**

⚠️ **Cependant, des incompréhensions sur le rôle et les responsabilités des FEFFI existent à tous les niveaux de la communauté, y compris parmi les membres du bureau. La distinction entre les FEFFI et les FRAM n'est pas claire, ce qui peut engendrer des tensions dans certaines communautés. Des formations de recyclage pourraient être mises en œuvre afin d'éclaircir les doutes des membres du bureau et d'accueillir et responsabiliser les nouveaux membres à chaque changement de mandat, ainsi que pour pallier des incompréhensions concernant la mise en œuvre du PEC et la gestion budgétaire. Ce serait également l'occasion pour les membres du bureau d'échanger sur les réussites et les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de leurs mandats.**

Les membres du FEFFI ont reçu des **formations sur la mise en place démocratique des FEFFI et sur l'élaboration du PEC** intégrant les activités axées sur la réinsertion des exclus et sur la qualité (cf. tableau n° 6)[38]. **De manière générale, les membres du FEFFI ayant reçu la formation se sentent mieux préparés pour exercer leurs fonctions**, malgré la persistance de défis dans la mise en œuvre de leurs mandats.

Tableau 8 : Recensement de Formations FEFFI

	FEFFI
Période	Au début des grandes vacances, mois de juillet 2023
Lieux	Chefs-lieux de Région
Nombre de Formateurs centraux	MEP : 15 PEC : 15
Nombre des Formées (formateurs locaux)	MEP : 44 PEC : 94

Source: UNICEF Madagascar. 2024. Section Education.

⚠ Cependant, malgré la formation, certains membres du bureau des FEFFI et de la communauté en général n'ont pas compris toute la complexité des tâches en rapport à leurs mandats. **Les modalités de formation entraînent des pertes d'information. De plus, lorsqu'il y a l'élection d'un nouveau bureau ou qu'il y a vacance de poste et *turn-over* des membres du bureau, une nouvelle formation n'est pas nécessairement organisée ou un temps important entre la prise de mandat et la formation s'écoule. Afin de surmonter ces défis, il serait important de faire des formations plus régulièrement et d'en assurer des recyclages de temps en temps**.

> Vu que les personnes qui participent directement à la formation sont restreintes, il y a donc des pertes d'informations. En effet, les informations partagées s'amenuisent à mesure que les transferts avancent et les capacités ne sont plus les mêmes pour chacun. (Référent de la caisse école/FEFFI, CISCO Fénérive-Est)

⚠️ Aussi, **plusieurs acteurs ne comprennent pas la différence entre le FRAM et le FEFFI, ce qui pose des difficultés au niveau de l'engagement des divers acteurs, pouvant même créer des conflits au sein de la communauté**. En vue de résoudre une partie des problèmes gérés par la coexistence de

[38] L'équipe d'évaluation n'a pas eu accès aux données des formations par région.

deux organisations, certains EPPs ont décidé d'unifier les budgets du FEFFI et du FRAM, tandis que d'autres ont opté pour la séparation des budgets (cf. encadré ci-après).

Encadré 9 - Incompréhensions sur le périmètre d'action et le mandat des FEFFI et des FRAM

L'instauration du FEFFI au sein de chaque établissement était difficile car les parents membres dans le FRAM ne l'ont pas accordé. Avant, seul le FRAM s'occupait de toute recherche de moyen pour assurer le développement de l'école à partir des cotisations. Après l'arrivée du FEFFI, il doit être celui qui gère l'argent de l'école selon la formation acquise mais le FRAM n'a pas accepté. Ce dernier a pensé qu'il était celui qui s'était débrouillé pour l'argent et pourquoi le FEFFI doit-il le gérer ? C'était un très grand conflit auquel le Chef ZAP était obligé d'interférer. (Chef ZAP Ambodifotatra).

Des efforts de sensibilisation et d'information devraient se poursuivre, afin d'éclaircir le rôle des FRAM et des FEFFI. De plus, les formations devraient être généralisées pour que tous les FEFFI en bénéficient, cela n'a pas encore été le cas en fonction de la mise en œuvre échelonnée du programme. Il devrait y avoir des recyclages tous les ans pour que les nouveaux arrivants puissent s'emparer des consignes pour la gestion de l'école. Aussi, ces formations de recyclage serviraient à rappeler les bases du fonctionnement et mandat des FEFFI, à former les nouveaux élus au bureau ainsi que ceux qui auraient été remplacés pendant leurs mandats (à cause de démission, décès, etc.) et à **inciter les membres des FEFFI à échanger entre eux sur leurs difficultés toute comme sur les activités qui ont bien fonctionné dans la mobilisation des parents et dans la mise en œuvre des activités du PEC**.

Résultat 11 - FEFFI

Participation et engagement communautaire

Les FEFFI existent dans toutes les EPP et elles sont opérationnelles, malgré l'existence de nombreux défis. Dans l'ensemble, les membres du FEFFI sont élus démocratiquement, même si certains soucis existent en ce qui concerne le respect de la procédure. Plusieurs membres de la communauté ne sont pas lettrés, ce qui pose des difficultés sur leur conditions d'éligibilité en vue du mandat qui leur a été confié.

De manière générale, la gestion des écoles par les FEFFI apporte des résultats positifs permettant d'améliorer l'environnement scolaire et de renforcer la motivation des parents et des élèves dans l'apprentissage mais les données ne sont pas suffisantes pour tirer des conclusions sur l'implication des parents et des enseignants dans les AG, celle-ci semblant varier selon les écoles. ⚠ L'analyse indique tout de même que, de manière générale, la participation moyenne des parents aux réunions reste faible.

Néanmoins, on observe que les écoles témoins organisent moins de réunions par rapport aux écoles bénéficiaires et que dans ces dernières le nombre de réunions organisées est en augmentation. On remarque également que la réunion la plus fréquenté en 2023-2024 dans les écoles bénéficiaires a été l'AG de validation du Projet d'Établissement Contractualisé (PEC), un

résultat positif qui démontre une reconnaissance particulière de l'importance de cet événement dans le processus décisionnel et dans la planification stratégique au niveau de l'établissement

Mise en œuvre du PEC et gestion du budget

De manière générale les membres du bureau semblent avoir assimilé la base d'une gestion financière responsable de la caisse FEFFI. ⚠ Mais des défis importants concernant la gestion budgétaire subsistent. Même s'il semble s'agir de cas rares, les données qualitatives font état de détournements de fonds du FEFFI dans certaines EPP. Dans l'ensemble, l'analyse révèle que le budget est très insuffisant à la mise en œuvre du PEC, avec un taux de réalisation moyen de 70 % pour les écoles bénéficiaires et 67% pour les écoles témoins en nombre d'activités ; et 46% pour les écoles bénéficiaires et 79% pour les écoles témoins en termes de réalisation budgétaire. Face à l'irrégularité et à l'insuffisance des moyens financiers, certains FEFFI se sont endettés, d'autres ont trouvé des moyens créatifs pour générer des revenus pour l'école. Si cette dernière option semble être une action très positive dans le sens où elle engage la communauté dans la vie scolaire, il faudrait faire attention pour que l'argent des parents ne se substitue pas aux responsabilités de l'État.

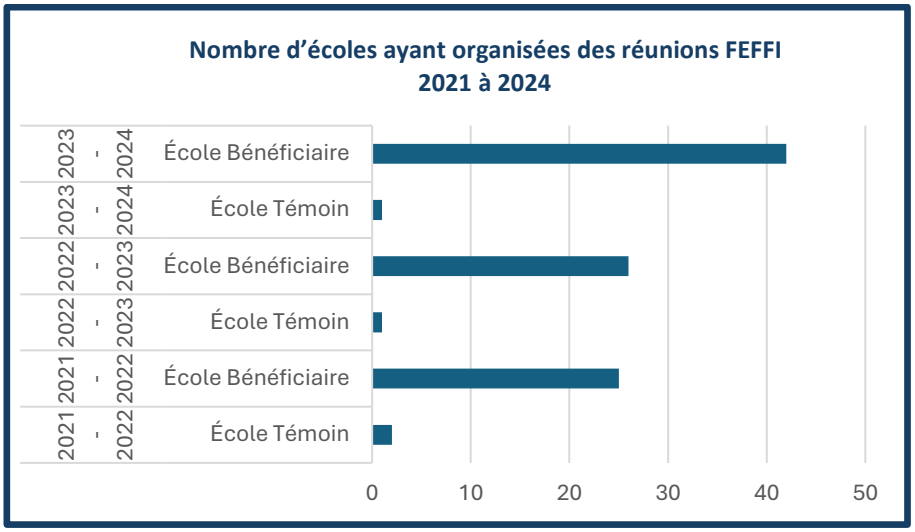
Les données analytiques concernant l'efficacité des formations FEFFI et de la mise en œuvre du PEC sont présentées de manière détaillé dans l'Annexe IV (du 4.4 au 4.8).

Participation et engagement communautaire

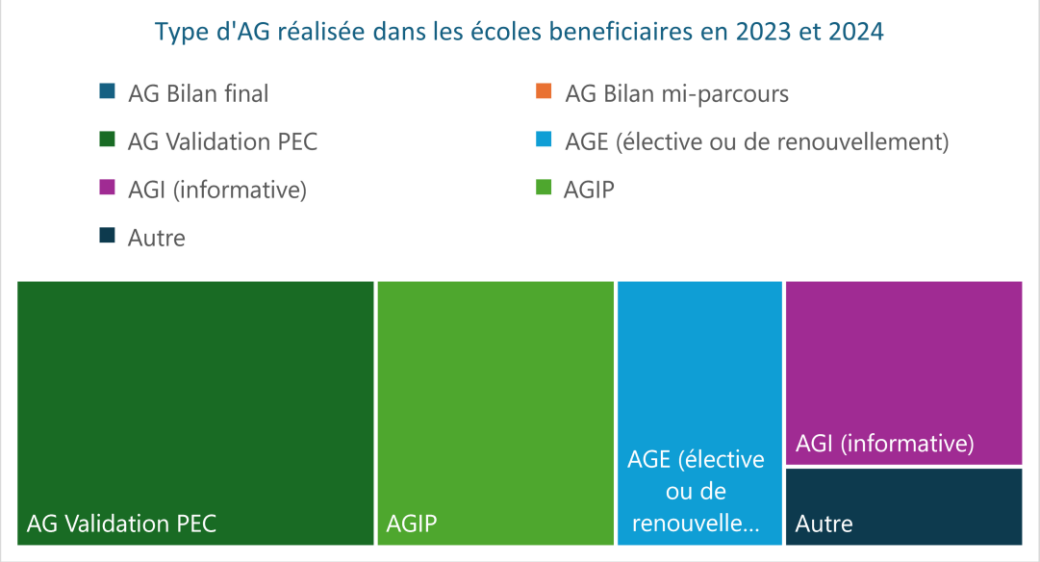
Concernant la participation et l'engagement de la communauté dans les activités des FEFFI l'analyse a montré que :

- Dans l'ensemble**, les membres du FEFFI sont élus démocratiquement et la gestion des écoles par les FEFFI apporte des résultats positifs permettant d'améliorer l'environnement scolaire et de renforcer la motivation des parents et des élèves dans l'apprentissage.**
- Les Assemblés Générales (AG) des FEFFIs représentent un forum essentiel où les membres de la communauté éducative (enseignants, personnel administratif, les parents d'élèves) peuvent se réunir pour discuter des questions cruciales liées à la vie et au fonctionnement de l'école, élaborer des stratégies et trouver des solutions collaboratives.
- **Le nombre de réunions organisées par les FEFFI des écoles bénéficiaires est supérieur à celui des écoles témoins (cf. graphique 6, voir également l'Annexe Analytique 4.4).**
- **Le nombre d'AGs réalisées dans les écoles bénéficiaires au cours des trois dernières années scolaires est en progression constante** (cf. graphique 6, voir également Annexe Analytique, 4.4)**.**
- **La réunion de validation du Projet d'Établissement Contractualisé (PEC) se distingue comme étant la réunion la plus fréquemment organisée au sein des écoles bénéficiaires en 2023-24** (cf. graphique 7, voir également Annexe Analytique, 4.4)**, ce qui suggère une reconnaissance particulière de l'importance de cet événement dans le processus décisionnel et dans la planification stratégique au niveau de l'établissement**, témoignant des efforts des FEFFIs pour mettre en place une dynamique collective en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Graphique 6 : Nombre d'écoles ayant organisées des réunions FEFFI entre 2021 et 2024



Graphique 7 : Type d'AG réalisée dans les écoles bénéficiaires en 2023-2024



⚠️ Cependant, **la mise en œuvre des FEFFIs se heurte à certains défis qu'il convient de souligner comme points de vigilance pour le prochain cycle du programme :**

- **la procédure élective n'a pas été respectée à la lettre dans certaines EPP**;
- **les élections ont créé des tensions dans certaines communautés**, comme en témoignent les extraits d'entretien dans l'encadré 11 ;
- certaines communautés ont imposé des conditions d'éligibilité aux candidats à un poste dans le bureau des FEFFI, ce qui finit par exclure une partie des personnes voulant s'y engager ; c'est notamment le cas des illettrés ;
- la régularité des AG et des réunions du bureau varie selon les EPPs ;
- Il y a un **risque de concentration du travail du bureau aux mains des directeurs d'école** (qui sont, d'office, les secrétaires du bure), **ce qui nierait, en partie, le porté collectif du FEFFI**

- **Le niveau de participation des parents d'élèves reste encore faible, même si le nombre moyen de personnes participants des AG dans les écoles bénéficiaires pour l'année scolaire 2023-2024 est en augmentation (cf. Annexe Analytique 4.5)**

Encadré 11 – Tensions communautaires et élections FEFFI

Après l'élection, le fokontany se partage en deux : les personnes qui ont voté pour X ne passent plus dans la zone des personnes qui ont voté pour Y, et vice- versa. Cela affecte l'éducation parce que les parents qui ont voté pour X n'envoient pas leurs enfants dans les écoles situées dans la zone de Y. (Chef de FAP de la CISCO Amboasary)

La composition des membres du FEFFI est quelque peu perturbée par la forte volonté de nombreuses personnes de devenir Président ou Vice-Président. Certains affirment qu'ils n'accepteront ces postes que si le Président en est un en particulier, sinon ils préconisent la fermeture de l'école avec la construction d'une nouvelle institution. (Représentant de la DREN d'Androy)

Mise en œuvre du PEC

Le PEC représente un pilier fondamental dans la gestion et le développement des établissements scolaires puis qu'il établit les orientations, les objectifs et les actions à mettre en œuvre pour assurer la réussite de l'établissement. Pour analyse de l'efficacité de la mise en œuvre du PEC par les FEFFIs, **les données correspondant à la planification des activités du PEC ont été confrontées aux taux effectifs de réalisation du PEC (**voir notamment l'Annexe Analytique, 4.7, ainsi que sa représentation graphique**), mettant en évidence deux tendances divergentes entre les écoles bénéficiaires et les écoles témoins au fil du temps.**

- ✅ En 2021-2022, les écoles bénéficiaires semblent réaliser moins d'activités malgré l'allocation de ressources supplémentaires, tandis que les écoles témoins réalisent plus d'activités avec des ressources relativement moindres. Cependant, une évolution significative se produit **en 2022-2023, où les écoles bénéficiaires inversent cette tendance en réalisant davantage d'activités tout en ayant moins de ressources à leur disposition**. **Cette amélioration pourrait refléter une meilleure utilisation des ressources disponibles, une optimisation des processus de planification et de mise en œuvre, ainsi qu'une adaptation aux exigences du programme**.
- ✅**Le taux de réalisation des activités soutenues par la communauté dans les écoles bénéficiaires dépasse celui des écoles témoins pour l'année 2022-2023**, ce qui témoigne d'un engagement accru de la communauté suite à la formation FEFFI.

⚠️ Cependant, la réalisation des activités prévues dans le projet du PEC est souvent incomplète. Les entretiens réalisés avec les membres des bureaux FEFFI ont montré que les fonds FEFFI sont souvent insuffisants pour couvrir les dépenses prévues dans le projet d'établissement.

L'équipe d'évaluation a également analysé le **niveau d'engagement financier de la communauté dans les activités pris en charge par le FEFFI.** Le tableau présenté dans l'Annexe Analytique 4.8 illustre la progression de l'engagement de la communauté dans le financement des activités au sein des écoles. **On observe une diminution du nombre d'activités réalisées et du montant du budget pris en charge par la communauté entre 2021-2022 et 2022-2023. Pour les écoles bénéficiaires, il y a une légère diminution du nombre d'activités réalisées et du montant du budget pris en charge par la**

communauté, mais cela a augmenté en termes de proportion comme le montre le graphique de Participation de la communauté (en %) présenté dans l'annexe 4.8.

⚠️ Cette tendance soulève des interrogations quant à la capacité de la communauté à maintenir son niveau d'engagement financier dans le soutien des activités éducatives au fil du temps. Par ailleurs, on remarque que **l'engagement financier de la communauté dans les écoles bénéficiaires reste en deçà de celui observé dans les écoles témoins pendant deux années consécutives**. Cette disparité peut refléter des différences dans la capacité des communautés à contribuer financièrement aux activités éducatives. Il serait essentiel d'identifier les causes sous-jacentes de cette disparité et de faire une **analyse approfondie pour comprendre les facteurs qui influent sur l'engagement communautaire et son impact sur la gestion des ressources éducatives**.

Gestion du Budget

✅ **Les membres du bureau des FEFFI comprennent bien les procédures de gestion du budget : ils savent qu'ils doivent faire attentions à ce que l'argent du FEFFI soit toujours en sécurité, qu'il faut engager le budget pour l'achat de matériel et pour les activités d'amélioration de l'environnement scolaire conforme défini avec les parents et les enseignants, et qu'il faut toujours faire preuve des dépenses réalisées.**

⚠️ Cependant, **la gestion est jugée très complexe par certains et le budget est globalement très insuffisant par rapport aux besoins exprimés dans le PEC, certaines écoles en sont très dépendantes.** De plus, selon les interviewés, **les retards dans le versement de l'argent sont très importants**, **rendant difficile la mise en œuvre des activités planifiées**. Quand l'argent du FEFFI tarde à arriver, les parents cotisent ou **le bureau FEFFI s'endette**.

Bonnes pratiques FEFFI

Certains FEFFI travaillent avec les chefs communautaires et les anciens pour mobiliser la communauté autour d'activités génératrices de revenus (foires, concerts, kermesses, gargotes, etc.) pour reconstruire l'école ou réparer les dégâts .

Face à l'irrégularité et à l'insuffisance du budget, certains FEFFI ont trouvé des moyens créatifs pour générer des revenus pour l'école, revenus qui seront administrés par le FEFFI. C'est une action très positive dans le sens où elle engage la communauté dans la vie scolaire. **Néanmoins, il ne faut pas que cela se substitue aux responsabilités de l'État.**

⚠️ **Il convient de noter que si les fonds sont déjà insuffisants, le coût du déplacement pour les encaisser est aussi très important, parfois supérieur à la somme à percevoir. C'est un problème important dans les zones rurales, comme rapportent certains agents de l'administration décentralisée, à exemple de l'extrait d'entretien ci-après..**

> Les problèmes que l'on a rencontrés par rapport au FEFFI c'est que la subvention est moins élevée que les dépenses pour sa récupération. La plupart du temps, les gens préfèrent ne pas aller récupérer la somme. (Référent de la caisse école/Feffi, CISCO Fénérive-Est)

⚠️ **Par ailleurs, les blocages existent au niveau du remplissage des dossiers par les membres du FEFFI, malgré les formations. Les chefs ZAP ont aussi des difficultés à ce niveau, ce qui implique des transmissions d'informations disparates aux différents FEFFI. Des formations devraient être assurées aux chefs ZAP pour renforcer leurs compétences, afin qu'ils puissent mieux réaliser leurs tâches, y compris celle d'instruire les membres du FEFFI et de les suivre. De plus, le ratio école/chef ZAP est souvent très élevé, ce qui rend encore plus difficile pour les Chef ZAP d'assurer un travail de qualité et dans les temps impartis pour le remplissage des dossiers et rapports administratifs .**

> Chaque Chef ZAP est responsable de la transmission des consignes y afférentes aux établissements sous sa responsabilité (concernant le déblocage des fonds par le trésor et le dossier à remplir). Même si les 20 Chefs ZAP reçoivent les mêmes consignes en même temps, chacun a sa perception des choses. Certains chefs ZAP n'arrivent pas à maîtriser les consignes à faire suivre dans les écoles dont ils sont responsables. (Référent de la caisse école/FEFFI, CISCO Fénérive-Est)

⚠️ **Il convient aussi de noter que les données qualitatives font état de détournements de fonds du FEFFI dans certaines EPP. Les agents de l'administration devraient être orientés sur la manière de procéder quand ils se retrouvent face à cette situation.**

> Certains membres du FEFFI se servent de l'argent pour des usages personnels, donc quand le chef d'établissement suggère une activité, ils refusent sa réalisation, il devrait y avoir une autre formation pour bien les informer de l'utilisation de l'argent et bien leur expliquer le rôle du FEFFI. (Consped, Ambovombe)

> En général, tout ne se passe pas vraiment comme on le souhaite surtout dans notre région ; d'ailleurs, dans les autres régions, on raconte aussi la même chose. Je trouve que c'est une bonne idée que les parents d'élèves soient impliqués grâce au FEFFI, mais cela crée aussi des problèmes. Je peux même donner un exemple : avant j'étais au service du SAF, et quand les parents, le trésorier et le directeur sont là pour retirer l'argent avec leur liste des besoins, c'est là que le trésorier dit que sa femme n'est pas d'accord qu'on ne lui montre pas l'argent. Et on n'arrête pas de dire que c'est ce genre de mauvaise gestion qui amène l'État à ne pas nous laisser gérer cet argent parce que c'est hors de notre portée. De ce fait, cette situation a généré un conflit entre le directeur et les parents parce que le trésorier du FEFFI fait des dépenses personnelles. (Représentant DREN, Androy)

> Il y a apparemment des problèmes dans la société. Il existe des Directeurs d'école qui se servent de l'argent de l'école sans autorisation et ils ne font pas de rapport auprès des parents d'élèves. En effet, une fois que l'argent est versé dans la caisse, même le trésorier n'est plus au courant de la situation financière de l'école et cela provoque des conflits entre eux. Par exemple, ici à Ambohimalaza, des plaintes ont été déposées contre un directeur d'école pour le même cas. Ainsi les Directeurs doivent toujours faire des rapports et demander l'autorisation auprès des parents d'élèves avant de décider quoi que ce soit afin d'éviter ces problèmes. (Chef ZAP d'Ambohimalaza)

Résultat 12 - Suivi TaRL et FEFFI

Des mécanismes de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre des approches TaRL et FEFFI ont été planifiés, mais leur mise en œuvre fait face à de nombreux défis. La stratégie BTSL a été mise en œuvre dans les trois régions ciblées par l'évaluation *au cours de l'année scolaire 2023-2024*. De ce fait, le suivi de la mise en œuvre des approches TaRL et FEFFI devrait être fait au cours du deuxième semestre de l'année, ce qui a empêché une prise en compte approfondie de sa mise en œuvre par l'équipe d'évaluation.

⚠ Néanmoins, l'évaluation a révélé que, bien que prévus, les mécanismes de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre des approches TaRL et FEFFI ne sont pas bien définis et

connus de tous les acteurs, ce qui pose des défis importants concernant leur opérationnalisation. On identifie notamment : le manque d'instructions, de consignes et de directives claires de la part de responsables au niveau des DREN et des CISCO ; l'absence d'outils standards pour la consolidation et la remontée des informations ; la nécessité de renforcement de compétence des agents dans la technique de collecte, de partage de données, et de rapportage ; l'absence, dans certaines écoles et organismes de l'administration déconcentrée, d'outils (informatiques et de communication) pouvant faciliter la collecte, la consolidation et la remontée d'informations ; le manque de moyens humains, logistiques et financiers des chefs ZAP, des CISCO et des DREN pour assurer convenablement le suivi de proximité.

Ainsi, des points d'amélioration dans le suivi et rapportage du programme méritent d'être considérées pour le prochain cycle de mis en œuvre et des efforts doivent être redoublés pour assurer une collecte et analyse de données permettant de mieux suivre l'implémentation du programme et d'évaluer les résultats progressivement (chemin faisant).

Des mécanismes de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre des approches TaRL et FEFFI ont été planifiés, mais leur mise en œuvre fait face à de nombreux défis.

⚠️ **Ils sont présentés ci-après comme points de vigilance et d'amélioration** :

- **Les instructions, consignes et directives de la part de responsables au niveau des DREN et des CISCO ne sont pas très claires.**
- **Des outils standards pour la collecte de données existent (« points de vérification »). Mais les outils standards pour la consolidation et la remontée des informations doivent être développés pour assurer un reportage cohérent et compréhensif par tous les acteurs.**
- **Les agents de l'administration déconcentrée ont besoin de renforcement de compétences dans la technique de collecte et de partage de données, ainsi que dans les techniques d rapportage**
- **Certaines écoles et organismes de l'administration déconcentré n'ont pas des outils (informatiques et de communication) nécessaires pour la collecte, la consolidation et la remontée des informations**
- **Les moyens humains, logistiques et financiers pour assurer convenablement le suivi méritent d'être renforcés**

Les tests ASER ont été réalisés en octobre et en janvier dans les trois régions ciblées par l'évaluation afin de vérifier s'il y a eu amélioration des compétences des élèves en mathématiques et en français après leur participation dans les cours de remise à niveau. Pour le suivi de proximité des enseignants, **nous notons que la mise en œuvre du TaRL dans les cinq régions du programme BTSL couverts par les fonds de la Fondation Hempel a été échelonnée**. La région d'Androy a commencé à mettre en œuvre le TaRL en 2021, dans le cadre du programme CRAN. Cependant, dans les régions d'Analanjirofo et d'Anosy, les formations des enseignants ont eu lieu seulement en 2023, pour une mise en œuvre des cours de remédiation au cours de l'année 2023-2024**. Un suivi est donc prévu à partir des mois de**

février/mars 2024, c'est-à-dire, après l'intervention de l'équipe d'évaluation. De ce fait, **le ministère de l'éducation n'a pas pu disponibiliser les données quantitatives sollicitées par l'équipe d'évaluation, notamment le nombre d'élèves ayant suivi les cours de remédiation dans les trois régions, désagrégés par niveau de compétence, par classe, par âge, par sexe et par matière** (français ou mathématiques). De même, comme **les rapports qualitatifs n'ont pas été assurés et que très peu de visites ont été mis en place avant l'intervention de l'équipe d'évaluation,** celle-ci a été limitée à l'analyse des entretiens et des focus groupe réalisés avec les enseignants et les membres de l'administration déconcentrée, ainsi que à quelques observations de classe, pour juger de la façon dont le TaRL est mis en œuvre et identifier les difficultés rencontrées par les enseignants dans la réalisation des cours de remise à niveau avec l'approche TaRL. Ces limitations auraient pu être évitées avec plus de recul entre la date de mise en œuvre du TaRL et la date de réalisation de la mission d'évaluation ce qui se justifie par le changement de stratégie à mi-parcours et par la mise en œuvre échelonnée du programme. Mais la question devrait être prise en compte comme un point d'amélioration pour les phases de mise en œuvre du programme.

Les extraits d'entretien ci-après illustrent certaines des difficultés rencontrées par les acteurs dans la mise en œuvre un suivi adéquat : surcharge de travail, manque de moyens financiers et logistiques, manque de personnel, etc. **Dans les zones enclavées, le suivi est vraiment difficile et parfois presque inexistant.**

> Je ne peux pas encore confirmer si les enseignants ont déjà commencé parce qu'on n'a pas encore fait des suivis jusqu'à maintenant. (RFC, Cisco Fort Dauphin)
>
> Il n'y a pas encore eu de temps consacré pour le suivi. La plupart des écoles cibles du TaRL se trouvent en milieu rural mais il n'y a pas de fonds réservés pour le déplacement vers ces milieux. Nous avons songé à réunir les Chefs ZAP pour nous faire un compte rendu sur l'application du TaRL, ou bien demander directement quand ils passent chez nous. Vu que nous n'avons pas les moyens en carburant, nous ne pourrons pas partir loin pour faire le suivi, malgré l'existence des deux motos. (Consped, CISCO Bekily)
>
> Le manque de moyens de transport pour effectuer une descente dans les zones éloignées est le plus gros problème au niveau de la CISCO. Donc, seuls les EPP situées à proximité ont bénéficié de notre visite. Je discute souvent du système TaRL avec le chef ZAP. Le fait que ce dernier ne fasse pas de suivi entraîne un problème dans la mesure où les enseignants font ce qu'ils veulent. (Consped, CISCO Taolagnaro)

⚠️ Face à toutes ces difficultés, **le dispositif de suivi de la mise en œuvre du TaRL mériterait d'être revu** et plus de moyens devraient y être alloués **: il est important que chaque personne responsable pour le suivi (des enseignants qui doivent renseigner les données sur les élèves ayant suivi les cours de remédiation au directeur, en passant par les chefs ZAP qui doivent encadrer un suivi de proximité et jusqu'à l'administration central du MEN) sache exactement quelle est sa responsabilité, quelles sont les données à produire, sur quelle forme les données doivent être produites, et dans quels délais. En outre, les moyens humains, financiers et logistiques doivent aussi être mis à disposition pour que le suivi puisse être assuré convenablement**.

Concernant le suivi des FEFFI, il est prévu que celles-ci se regroupent dans le cadre d'une fédération de FEFFI, laquelle tient une AG encadré par le chef ZAP, qui ensuite rapporte au RFC des Cisco dans le cadre de réunions d'encadrement des chefs ZAP. Le RFC Cisco, à son tour, rapporte au RFC des DREN dans le cadre des réunions de suivi des DREN. LE RFC DREN finalement, rapporte à l'équipe DEFPE du MEN lors d'un atelier national d'accompagnement des FEFFI. Ainsi, **tous les niveaux administratifs**

du MEN (district-Cisco, régional-DREN et national-MEN) sont représentés dans la chaîne de suivi des activités des FEFFI.

⚠️ Pourtant, **l'équipe d'évaluation n'a pas eu de retours sur le déroulé des réunions d'encadrement (périodicité, type de suivi, etc.). De même l'équipe d'évaluation n'a eu aucun retour sur l'existence des fédérations des FEFFI.** Au contraire, il a été reporté que les activités sur la mise en place des fédérations des FEFFI n'ont pas été programmés, ainsi que les activités de formation sur le suivi/accompagnement et l'organisation des réunions de suivi au niveau des DREN[39]. **Ceci est probablement dû au fait qu'une partie seulement des écoles dans une ZAP sont pour le moment cibles du BTSL. On imagine qu'à l'avenir, l'ensemble des écoles d'une ZAP seront ciblés par le TaRL et qu'une fédération de FEFFI pourra être constitué.**

⚠️ On observe, ainsi, que le suivi des activités des FEFFI reste un flou. Nous avons remarqué que **chaque représentant de ZAP, Cisco, DREN effectue le suivi à sa manière et selon ses disponibilités et ses ressources, qui sont très limités.** Or, **l'absence d'un calendrier d'exécution du suivi des activités du FEFFI s'ajoute au manque de ressources humaines, logistiques et financières (notamment au niveau des chefs ZAP et des Cisco), rendant le suivi compliqué, voire inexistant**. **Il est donc impératif que les différentes instances élaborent ensemble un calendrier pour programmer les réunions d'encadrement à tous les niveaux afin que les espaces de débats entre membres du FEFFI puissent être assurés. En plus, les moyens pour la participation des membres du bureau des FEFFI aux AG des fédérations doivent être mis à disposition par l'État : le budget des FEFFI est déjà insuffisant pour faire face aux dépenses nécessaires à l'amélioration de l'école et il serait déraisonnable qu'il soit investi dans les frais de déplacement et d'hébergement des membres du bureau pour en assurer le suivi.**

Par ailleurs, outre les réunions d'encadrement, l'équipe du MEN en collaboration avec Unicef a fait remplir un questionnaire par les membres du bureau FEFFI afin de vérifier le type d'activité planifié et réalisé par les FEFFI, ainsi que le pourcentage du budget engagé annuellement par la communauté dans le budget global du FEFFI. **L'équipe d'évaluation suggère de maintenir l'initiative, mais recommande de retravailler le questionnaire pour inclure des consignes claires sur les catégories d'activités**

Malgré tous ces défis, les fonctionnaires de l'administration déconcentrée font ce qu'ils peuvent pour accompagner les FEFFI, notamment en ce qui concerne la gestion budgétaire et la préparation du PEC et du Plan d'emploi. Il convient de signaler que lors de l'entretien réalisé avec le membre de TAFITA/JICA, l'équipe d'évaluation a appris que ce partenaire avait préconisé l'application de mécanismes de suivi/accompagnement post formation déjà opérationnelle dans le cadre de sa coopération avec le MEN mais cela n'a pas été effectif car l'activité n'a pas été programmée dans le cadre de BTSL par défaut de budget. **La grande expérience de TAFITA/JICA dans la mise en œuvre du TaRL et du FEFFI dans d'autres régions pourrait être utile, et les mécanismes suggérés devraient être explorés lors d'une prochaine phase du projet.**

Résultat 13

[39] Entretien réalisé avec un représentant de TAFITA/JICA.

L'évaluation a eu des retours positifs sur le partenariat entre L'UNICEF et le gouvernement de Madagascar. Celui-ci soutient le programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL et la gouvernance communautaire des écoles par les FEFFI. La coordination entre les différentes instances de planification, mise en œuvre et suivi des approches TaRL et FEFFI est opérationnelle.

Néanmoins, des défis importants subsistent, notamment quant au partage efficace des flux des informations afin d'assurer une planification, une mise en œuvre et un suivi plus fluide, harmonieux et efficace. Il semble important que les acteurs puissent tous avoir une vision d'ensemble de la stratégie BTSL pour mieux comprendre leur rôle dans la mise en œuvre de chacune des approches du programme (TaRL et FEFFI), ce qui contribuerait à la responsabilisation de chaque acteur et à la prise de conscience des efforts collectifs, améliorant in fine, la coordination globale du projet.

L'évaluation a eu **des retours positifs sur le partenariat entre L'UNICEF et le gouvernement de Madagascar**. Celui-ci **soutient le programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL et la gouvernance communautaire des écoles par les FEFFI**. **La coordination entre les différentes instances de planification, mise en œuvre et suivi des approches TaRL et FEFFI est opérationnelle**.

Néanmoins, des défis importants subsistent, notamment quant au partage efficace des flux des informations afin d'assurer une planification, une mise en œuvre et un suivi plus fluide, harmonieux et efficace. Il **semble important que les acteurs puissent tous avoir une vision d'ensemble de la stratégie BTSL pour mieux comprendre leur rôle dans la mise en œuvre de chacune des approches du programme (TaRL et FEFFI), ce qui contribuerait à la responsabilisation de chaque acteur et à la prise de conscience des efforts collectifs, améliorant in fine, la coordination globale du projet.**

Les structures de l'administration déconcentrée sont en place et opérationnelles.

Mais l'analyse des données qualitatives a permis d'identifier des points de vigilance liés à la coordination entre les différents acteurs institutionnels. Ces difficultés de coordination ont un impact important sur la mise en œuvre du programme, **notamment en ce qui concerne les formations TaRL et FEFFI, le suivi de la mise en œuvre du programme, la gestion du budget du BTSL, et la gestion financière des écoles par les FEFFI.** Des efforts de coordination sont notamment nécessaires pour assurer le respect des engagements pris notamment dans la planification des activités. **En effet, le non-respect des calendriers entraîne des délais dans la mise en œuvre des formations, ainsi que des chevauchements d'activités, impactant négativement la mise en œuvre du programme**. De plus, **la compétence des agents des DREN et des CISCO doit être renforcée, notamment en termes de planification, de budgétisation et de rapportage pour améliorer la coordination entre les différents niveaux de l'administration déconcentrée**. Les interviewés font état des difficultés dans la mise en place du PTA. A cela s'ajoute une **procédure lourde et complexe concernant la formulation des requêtes de financement et des décaissements**. Tout cela entraînant des **retards dans la réalisation des activités et entraîne des besoins de coordination et de réalignement entre les différentes instances.** Par ailleurs, **l'insuffisance de moyens humains, logistiques et financiers, notamment pour**

assurer le suivi au niveau des chefs ZAP et des CISCOs, comme déjà mentionné, nuit à la bonne coordination de l'ensemble du projet.

3.4. Efficience

Dans le critère efficience, l'évaluation vise à répondre à la question suivante[40]:

Dans quelle mesure les approches TaRL et FEFFI du programme BTSL ont-elles été coordonnées et gérées de manière efficiente, compte tenu des ressources humaines et financières disponibles?

Résultat 14

Il convient de noter que l'équipe d'évaluation n'a pas eu accès aux données concernant le budget détaillé du programme et ne peut donc pas tirer de conclusions approfondies sur l'efficience de celui-ci d'un point de vue financier. Il est pourtant possible de dresser un bilan préliminaire qui suggère des pistes d'analyse à être vérifiées et creusées :

✅ **Le programme BTSL témoigne de son efficience grâce à un financement adéquat, ainsi qu'à une gestion efficace des ressources, conduisant à des coûts unitaires abordables.**

✅ **Un financement équivalent à 92,8% de ce qui était initialement programmé a été obtenu. Ce budget a été utilisé à hauteur de 99,5%, démontrant ainsi une exécution budgétaire globalement satisfaisante. Si le respect des rubriques de dépenses n'a pas été parfaitement observé (certaines rubriques ont enregistré des augmentations tandis que d'autres ont subi des diminutions), dans l'ensemble, les dépenses restent en cohérence les unes avec les autres et peuvent être justifiées par la transition de stratégie du programme (du CRAN vers le BTSL) : en résumé, les dépenses initialement allouées par école se sont avérées insuffisantes par rapport aux dépenses totales générées par l'ensemble du processus en raison de l'adoption de la stratégie BTSL. Ainsi, des ajustements ont été apportés aux dépenses pour garantir une meilleure adéquation entre les dépenses réelles et les activités planifiées, ce qui démontre une gestion adéquate des ressources du programme BTSL.**

Par ailleurs, le programme est piloté essentiellement par des acteurs locaux (DREN, Cisco, ZAP, FEFFI), ce qui, en théorie, favorise la mise en place de ressources humaines nécessaires pour répondre aux besoins des régions.

⚠️ **Néanmoins, les ressources logistiques et financières mobilisées notamment au niveau des CISCO et des ZAP ne sont pas à la hauteur des besoins identifiés dans les différentes écoles, à la hauteur des effectifs des élèves et des enseignants, et à la hauteur des besoins en termes de suivi. En effet, les niveaux intermédiaires du MEN (Cisco, ZAP, DREN) sont conscients de leurs responsabilités dans la mise en œuvre du programme, mais la communication entre eux est faible et ils n'ont pas tous les moyens nécessaires pour mieux soutenir le programme. Outre les coûts et les ressources, d'autres opportunités contribuent à rendre le programme plus efficient, mais**

[40] Cette question principale est déclinée en sous-questions évaluatives. Celles-ci ne sont pas retranscrites dans le corps de ce rapport mais elles sont disponibles dans la matrice d'évaluation (Annexe 1).

ces opportunités n'ont pas été pleinement exploitées, comme le suivi de proximité réalisées par le FEFFI.

Tout d'abord, il convient de rappeler que **le programme est piloté essentiellement par des acteurs locaux (DREN, CISCO, ZAP, FEFFI), ce qui, en théorie, favorise la mise en place de ressources humaines nécessaires pour répondre aux besoins des régions. Néanmoins, les ressources financières et humaines mobilisées notamment au niveau des CISCO et des ZAP ne sont pas à la hauteur des besoins identifiés dans les différentes écoles, à la hauteur des effectifs des élèves et des enseignants, et à la hauteur des besoins en termes de suivi.**

Le tableau ci-dessous représente les **dépenses engagées dans la formation des acteurs, en segmentant ces dépenses en fonction des différents niveaux de formation et des catégories d'acteurs concernées**. Il permet de voir **la répartition relative de ces dépenses et les principales tendances concernant les investissements faites dans le domaine**.

Tableau 9 : Taux de Réalisation financière du Programme BTSL

	Budget initial (en USD)	Dépenses effectuées (en USD)	Taux de réalisation
Cours de rattrapage pour un total estimé de 47,097 élèves du primaire dans 05 régions, comprenant les fournitures scolaires, l'orientation des enseignants et des directeurs d'école, et le pré-post-test des élèves (« package de base »).	706 455	824 049	116,6%
Formation continue des enseignants sur la pédagogie structurée Enseigner au bon niveau (TaRL) pour les enseignants de rattrapage, y compris le matériel pédagogique et d'apprentissage, l'éducation inclusive, suivi-encadrement de proximité post formation	1 567 536	1 297 432	82,8%
Renforcement des FEFFI sur la Mise en place et l'élaboration du PEC	225 096	279 255	124,1%
Staff cost (1 Chef de Projet (P3) + 4 responsables régionaux du programme (NOB)	375 688	272 338	72,5%
Comité de Pilotage	45 000	24 667	54,8%
Évaluation du programme (évaluation initiale, à mi-parcours et finale)	90 000	119 022	132,2%
Communications/Relations médias, Approvisionnement, Opérations	201 234	182 953	90,9%
1% Résident Coordinateur	32 110	0	0,0%
8 % de récupération du siège de l'UNICEF Coût	256 881	233 098	90,7%
Fonds à recevoir (en USD)	**3 500 000**	**3 232 814**	**92,4%**
Fonds versés/reçus dans le système (en USD)	**3 250 028**	**3 232 814**	**99,5%**

Source : Unicef Madagascar. 2024. Section Éducation. Rapport Financière du Programme BTSL

Dans le cadre global du projet, **un financement équivalent à 92,8% de ce qui était initialement programmé a été obtenu. Ce budget a été utilisé à hauteur de 99,5%, démontrant ainsi une exécution budgétaire globalement satisfaisante**.

Cependant, une partie des fonds alloués au Résident Coordonnateur au sein de l'Unicef n'a pas été utilisée. **Malgré ce taux de réalisation budgétaire élevé, il est important de noter que le respect des rubriques de dépenses n'a pas été parfaitement observé. Certaines rubriques ont enregistré des**

augmentations tandis que d'autres ont subi des diminutions, mais dans l'ensemble, les dépenses restent en cohérence les unes avec les autres. En effet, le non-respect des rubriques de dépenses peut être expliqué par plusieurs raisons. Tout d'abord, en 2022, l'Unicef a adopté la stratégie BTSL qui vise à cibler tous les élèves dans les écoles cibles, assurant ainsi que chacun reçoive les kits nécessaires. **Cette transition vers la stratégie BTSL a conduit à des dépenses supplémentaires pour fournir des ressources à l'ensemble des élèves, dépassant ainsi les estimations initiales des dépenses par école**. De plus, **la formation des membres de FEFFI a également exigé des ressources financières supplémentaires en raison de la sous-évaluation initiale des dépenses par école par rapport aux dépenses totales engendrées par l'ensemble du processus**.

En résumé, **les dépenses initialement allouées par école se sont avérées insuffisantes par rapport aux dépenses totales générées par l'ensemble du processus, principalement en raison de l'adoption de la stratégie BTSL**. **Ainsi, des ajustements ont été apportés aux dépenses pour garantir une meilleure adéquation entre les dépenses réelles et les activités planifiées, ce qui démontre une gestion efficace des ressources du programme BTSL**

Pour chaque rubrique de dépenses, **les résultats révèlent que la formation des acteurs au niveau des écoles représente la part la plus importante des dépenses liées au Programme BTSL, totalisant 88,4% du budget alloué à la formation. Cette répartition se décompose en 63,9% pour la formation des enseignants et 24,5% pour les acteurs des FEFFI**. Ces résultats soulignent l'engagement du programme envers le renforcement des capacités des acteurs clés du système éducatif.

Cette analyse révèle des aspects qui pourraient ne pas être immédiatement apparents, soulignant ainsi la nécessité d'une évaluation plus approfondie. **Une approche plus précise implique l'examen des coûts unitaires par activité, ce qui permet d'apprécier la viabilité globale d'un projet**. En se concentrant sur les coûts unitaires, nous pouvons mieux comprendre la répartition des ressources et les implications financières spécifiques à chaque aspect du projet.

Tableau 10 : Cout Unitaire par activité

	Dépenses effectuées	Cible atteinte	Unité	Coût USD
Cours de rattrapage pour un total estimé de 47,097 élèves du primaire dans 05 régions, comprenant les fournitures scolaires, l'orientation des enseignants et des directeurs d'école, et le pré-post-test des élèves (« package de base »).	824 049	214 173 40 229	Elèves Élèves	3,8 Nd
Formation continue des enseignants sur la pédagogie structurée Enseigner au bon niveau (TaRL) pour les enseignants de rattrapage, y compris le matériel pédagogique et d'apprentissage, l'éducation inclusive, suivi-encadrement de proximité post formation	1 297 432	3 452	Enseignant	375,8
Renforcement des FEFFI sur la Mise en place et l'élaboration du PEC	279 255	670	École	416,8

Source : Unicef Madagascar. 2024. Section Éducation. Rapport Financière du Programme BTSL

À première vue, le coût unitaire pour le renforcement des capacités des membres de FEFFI semble être le plus élevé. Cela s'explique par le fait que l'unité d'observation est l'école. Il convient de rappeler qu'en théorie, trois participants par école ont été formés pour cette formation de FEFFI, à savoir le Directeur, le Président de FEFFI et le Trésorier. Ainsi, le coût unitaire par participant est de 140USD, ce qui est moins élevé que le coût unitaire de la formation des enseignants. Cette différence de coût

unitaire entre la formation des membres de FEFFI et celle des enseignants s'explique par le fait que le nombre de jours de formation et les matériels utilisés pour ces deux formations ne sont pas les mêmes. La formation des enseignants, bien que représentant un coût élevé en termes absolus, peut être considérée comme raisonnable car elle est accompagnée de guides pédagogiques qu'ils peuvent utiliser pendant une longue période. De plus, certains de ces enseignants ont bénéficié d'une formation pédagogique durant les deux éditions du BTSL (première année de formation suivie d'une année de recyclage).

Pour illustrer cela, **prenons l'exemple des coûts unitaires associés à la formation des enseignants et des acteurs au niveau des FEFFI. Selon les données, le coût unitaire de la formation d'un enseignant s'élève à 84 USD. En revanche, le coût unitaire pour la formation des acteurs au sein des FEFFI est le double de celui des enseignants. Cette disparité peut sembler initialement surprenante, mais elle devient logique lorsque l'on considère le contexte spécifique de la formation au sein des FEFFI. En effet, la formation dispensée au niveau des FEFFI vise généralement à former trois individus clés au sein de l'organisation : le Président de la FEFFI et le Trésorier, pour ne citer que ces exemples. Ainsi, afin d'obtenir une analyse approfondie et complète, il est essentiel d'avoir des données précises concernant le nombre de personnes formées pour chaque activité, et le nombre de jours de chaque série de formation.**

Il convient de noter que le coût unitaire seul ne fournit pas toujours une image complète de l'efficience d'une activité de formation. D'autres facteurs tels que la qualité de la formation, son impact sur les résultats des élèves et sa durabilité doivent également être pris en compte pour une évaluation complète de l'efficience des programmes de formation. **L'observation en classe réalisée par l'équipe d'évaluation sur 10 enseignants a révélé une mise en œuvre de la formation lors des activités de lecture. Parmi les deux enseignants chargés de l'enseignement de la lecture, ceux-ci utilisaient la méthode de lecture TaRL. Cependant, aucun des enseignants dispensant de l'enseignement du calcul n'a utilisé la méthode TaRL**. Cette observation met en lumière une disparité dans l'utilisation de la formation entre les différentes matières enseignées. Alors que la méthode TaRL est mise en œuvre efficacement dans l'enseignement de la lecture par certains enseignants, son absence dans les cours de mathématiques pourrait être expliquée par le fait que les enseignants n'ont pas reçu des consignes précises que l'approche TaRL peut être utilisées en classe.

Les données de suivi n'étant pas disponibles pour toutes les régions, l'équipe d'évaluation a analysé les données financières relatives à un suivi effectué par la Région de Boeny durant la période d'octobre à novembre 2023. Il est présenté en annexe.

Quelques informations financières sont disponibles concernant le suivi des activités du BTSL, mais ces dernières ne fournissent pas de chiffres précis sur le nombre d'enseignants visités. Le tableau présenté ci-dessous détaille les données financières relatives à un suivi effectué par la **Région de Boeny** durant la période d'octobre à novembre 2023.

Tableau 11 : Dépenses pour un suivi des activités du BTSL dans la Région de Boeny d'octobre à novembre 2023.

	Nombre de missionnaires	Montant en MGA	Part par rapport au Total dépensé
Indemnité	34	3 860 000	60,7%
Frais de déplacement	33	2 474 600	38,9%
Fournitures	Forfaitaire	23 550	0,4%
Total		6 358 150	

Source : DREN Boeny 2023. RAPPORT Financier Suivi TARL

L'objet de cette mission était de vérifier l'application des contenus de formation TaRL Vakiteny, encadrer les facilitateurs au sein de six (06) établissements cibles. Ce qui fait que le coût unitaire de suivi par établissement est de l'ordre de 1 059 691 MGA (soit 238 USD)

En l'absence de données financières complètes, seuls les taux de décaissement pour la formation des enseignants sont disponibles. Il est observé que **le coût de la formation est considérablement inférieur aux prévisions initiales**. L'estimation du coût unitaire par enseignant pourrait avoir été initialement surévaluée, étant donné qu'elle était de 288 USD, tandis que le coût réel s'avère être de 84 USD. Cette différence importante entre les estimations et les coûts réels soulève des questions quant à la précision des projections financières initiales et souligne la nécessité d'une réévaluation des méthodes utilisées pour estimer les coûts afin d 'éviter les écarts significatifs entre les coûts prévus et réels dans les projets futurs. Par ailleurs, **si le coût de la formation a été inférieur au prévu, il aurait été souhaitable d'investir plus d'argent dans le suivi des formations**.

⚠️ **Le manque de moyens financiers et logistiques au niveau du DREN et de la CISCO limite leur capacité à soutenir efficacement le programme.** En raison de contraintes budgétaires ou de ressources limitées, ces instances ne sont pas en mesure de mettre en œuvre les activités prévues dans leur Plan de Travail Annuel (PTA).

> Nous faisons le PTA quand nous recevrons un budget comme le FCE et le RPI, c'est plutôt un budget programme. On élabore les dépenses en suivant la rubrique indiquée. Nous sommes en difficulté, même les autres CISCO le sont aussi. On est en janvier et notre caisse est vide, alors que l'examen blanc aura lieu fin février ou début mars. (Chef CISCO Fort Dauphin)

> Sur le plan financier, je ne peux pas dire que c'est suffisant bien que l'Etat nous aide quand même ; ce n'est pas assez pour les visites dans les établissements éloignés. Je n'occupe ce poste que depuis peu aussi et je ne suis pas vraiment au courant de tout. Je suis arrivée ici seulement en septembre. (Dren Androy)

Face à ce défi de manque de financement et de ressources, certains responsables s'efforcent de trouver des solutions en recherchant des partenariats. Ils reconnaissent que le financement insuffisant peut compromettre la mise en œuvre efficace d'un programme et qu'il est nécessaire de trouver des alternatives pour pallier ce problème. Ainsi, ils entreprennent des démarches pour établir des partenariats avec des organisations non gouvernementales, des entreprises locales ou d'autres acteurs de la société civile.

> Je trouve que les bailleurs de fonds font des efforts, en plus, ce n'est pas seulement une seule école qu'ils prennent en charge. C'est pareil à la caisse école FEFFI, on trouve que c'est peu, mais si on additionne toutes les caisses école FEFFI de tous les établissements, la somme sera beaucoup plus élevée. Ils aident, mais nous devons aussi faire des efforts. Par exemple, nous travaillons avec le projet Ranomadio dans lequel il y a deux organisations : le GIMAO qui est d'origine française et la fondation Athéna de Suisse (Chef Cisco Saint Marie)

⚠️ Le problème de **coordination et communication** peut aussi compromettre l'efficience du programme TaRL en entraînant une duplication des efforts, une mise en œuvre incohérente, des difficultés dans le suivi et l'évaluation, ainsi qu'une sous-utilisation des ressources disponibles. La non-inclusion de tous les chefs ZAP dès le début du processus affecte l'efficience du programme BTSL. Le fait que le chef ZAP ne soit pas formé à la méthode TaRL pourrait avoir un impact négatif sur l'efficacité du programme TaRL. En tant qu'encadreur de proximité chargé de suivre l'application de la formation, il joue un rôle crucial dans la supervision et le soutien des enseignants dans la mise en œuvre de la méthode TaRL. Son manque de formation pourrait entraîner une compréhension incomplète ou incorrecte de la méthode, ce qui pourrait compromettre la qualité de l'encadrement et du suivi fournis aux enseignants.

> Les Chefs ZAP ne sont sollicités qu'à la fin de la formation, peut-être en raison de questions d'indemnités. Cependant, il est difficile pour nous d'encadrer et d'évaluer les enseignants lorsque nous avons peu de connaissances sur la méthode TARL. (Chef ZAP Amboasary)

La **collaboration avec la DREN et la CISCO et les chefs ZAP**, en particulier dans certaines zones, suscite des interrogations légitimes. En effet, l'absence de visites ou de suivi de la part de leurs représentants soulève des préoccupations quant à l'efficacité et l'efficience de cette collaboration. Dans ces zones spécifiques, où les activités du programme se déroulent, l'absence de présence et d'encadrement direct des autorités compétentes peut remettre en question la réelle intégration dans leur cadre d'action. Cette situation souligne la nécessité d'une clarification et d'un renforcement des liens avec ces instances pour garantir une mise en œuvre efficace du programme.

> C'est difficile de dire que nous travaillons ou non avec la DREN et la CISCO parce qu'aucun de leurs représentants n'est jamais venu ici pour visiter ou encadrer. Dans d'autres zones, ce sont des formateurs qui font l'encadrement mais chez nous, on s'en charge nous-même tout en étant des participants (Chef ZAP Ambohimalaza)

⚠️ Dans certaines régions, le programme BTSL montre des signes de succès en termes de résultats, mais il existe des **défis dans le processus de communication et de collaboration**. **Sur le terrain, les acteurs notent une certaine distance entre les opérations locales et les représentants de la CISCO et de la DREN. Cette lacune dans l'échange d'informations et de coordination peut entraîner des retards dans la prise de décision, des problèmes de compréhension des besoins locaux, et une moindre efficacité dans la mise en œuvre du programme.**

> Avec l'organisation actuelle de la DREN et de la CISCO, le TARL fonctionne bien. Toutefois, il devrait y avoir une personne responsable du TARL au niveau de chaque école pour assurer le bon fonctionnement de ce dernier et servir d'intermédiaire pour motiver chaque équipe. (Consped Ambovombe)

> Il n'y a pas de problème de communication entre l'équipe de la ZAP et celle de la DREN, et aucune demande du responsable DREN sur le TARL n'a été reçue. Cependant, la sélection des écoles cibles pour TaRL a été très insatisfaisante. Au lieu d'une consultation, une liste a été simplement fournie par la DREN. L'école sélectionnée s'avère inefficace car les enseignants étaient peu motivés. (Consped Cisco Bekily)

Le travail des enseignants dans le cadre des cours de remédiation peut être considéré comme du bénévolat, étant donné qu'ils ne perçoivent aucune rémunération pour les heures supplémentaires effectuées en dehors de leur emploi du temps habituel. **Cette approche présente un rapport coût/efficacité ou efficience élevée, mais peut conduire à un manque de motivation sur le longue terme**. Le programme BTSL se heurte à des défis majeurs en raison des bas salaires des enseignants.

Malgré les efforts déployés par l'UNICEF et ses partenaires pour mobiliser des ressources humaines et matérielles, notamment à travers la distribution de kits, le programme BTSL est entravé par un manque systémique de capacités financières dans les établissements malgaches. Cette contrainte entrave le bon déroulement du programme, car elle se traduit par l'absence de rémunération pour les enseignants qui assurent le cours de remédiation avec le TaRL alors que la majorité d'entre eux ont des salaires. Cette situation limite considérablement la capacité des enseignants à être motivés, ce qui compromet la qualité et l'efficacité des cours de remédiation dispensés aux enfants.

⚠️ L'absence de rémunération supplémentaire pour les cours de remédiation en dehors des heures régulières constitue un obstacle majeur à l'engagement durable des enseignants dans la mise en œuvre des cours de remédiation avec TaRL. Par conséquent, le plein potentiel des initiatives FEFFI + TaRL pourrait être compromis par le manque de dévouement des enseignants sur la longue durée. Bien que les programmes FEFFI puissent offrir une certaine incitation, leurs ressources limitées peuvent réduire leur impact. Ainsi, il est essentiel de trouver des solutions pour renforcer l'engagement des enseignants afin d'assurer le succès de ces initiatives éducatives.

Le suivi effectué par le FEFFI présente l'avantage d'être à la fois économique et efficace. Mais sa réalisation fait défaut. Si des remédiations doivent être effectuées pour le cours de remédiation, les ressources du FEFFI sont limitées. Ce manque de ressources compromet l'efficacité du programme.

Chapitre 4 : Conclusions et Recommandations

4.1. Bonnes pratiques et leçons apprises

A. Facteurs favorisant la mise en œuvre et l'efficacité du programme

A ce jour, les facteurs qui favorisent la mise en œuvre et l'efficacité du programme identifiés par l'équipe d'évaluation sont les suivants :

Motivation des enseignants et directeurs d'école

La motivation des enseignants, malgré leurs conditions difficiles de travail, est un facteur clé favorisant la mise en œuvre et l'efficacité du programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL. Cette motivation démontre un engagement passionné envers l'amélioration des résultats des élèves, dépassant souvent les incitations financières. Elle engendre une énergie positive et un dévouement qui peuvent catalyser l'engagement des élèves et renforcer leur confiance dans le programme. En outre, elle favorise une collaboration étroite entre les enseignants et les élèves, conduisant à une dynamique d'apprentissage plus interactive et personnalisée, ce qui peut grandement contribuer à l'efficacité globale du programme.

Conception autonome des outils pédagogiques par les enseignants

La plupart des enseignants ont affirmé qu'ils ont développé une habitude consistant à concevoir eux-mêmes les outils pédagogiques qu'ils utilisent pendant le cours de remédiation. Cette pratique témoigne de leur capacité à innover et à trouver des solutions créatives pour répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves. En créant leurs propres ressources pédagogiques, les enseignants peuvent personnaliser l'enseignement en fonction des besoins spécifiques de leur classe et des objectifs d'apprentissage visés.

Ces approches innovantes offrent plusieurs avantages. Tout d'abord, elles permettent d'exploiter pleinement les ressources disponibles dans l'environnement immédiat de l'école, ce qui réduit la dépendance à l'égard des ressources matérielles coûteuses. De plus, cette pratique encourage l'autonomie professionnelle des enseignants en les positionnant comme des acteurs clés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En leur donnant la liberté de concevoir et d'adapter leurs propres ressources pédagogiques, cela renforce leur engagement et leur investissement dans leur travail. Enfin, cette approche favorise l'innovation et la créativité dans l'enseignement en encourageant les enseignants à expérimenter de nouvelles idées et méthodes.

Motivation des élèves durant l'apprentissage avec le jeu

La motivation des élèves à apprendre grâce au jeu est un facteur essentiel favorisant la mise en œuvre et l'efficacité du programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL. Lorsque les élèves sont engagés dans des activités ludiques, ils sont plus susceptibles de se sentir investis et motivés dans leur apprentissage. Le jeu offre un environnement d'apprentissage interactif et stimulant, où les élèves peuvent expérimenter, prendre des risques et apprendre de manière active.

Cette approche favorise un apprentissage significatif en encourageant les élèves à résoudre des problèmes, à travailler en collaboration et à développer leurs compétences de manière pratique. De plus, le caractère ludique du jeu peut rendre l'apprentissage plus plaisant et moins stressant pour les élèves, ce qui peut les encourager à s'investir davantage et à persévérer dans leurs efforts.

En intégrant le jeu dans le programme de cours de remédiation avec l'approche TaRL, les enseignants ont pu captiver l'attention des élèves et créer un environnement propice à l'apprentissage. Cela a également contribué à réduire les obstacles à l'apprentissage et à renforcer la confiance des élèves dans leurs capacités, ce qui peut ultimement conduire à une amélioration de leur performance académique. Ainsi, la motivation des élèves à apprendre à travers le jeu peut jouer un rôle crucial dans le succès global du programme du cours de remédiation

Renforcement de capacités des enseignants et des membres du FEFFI

Malgré les défis observés dans la mise en œuvre des formations, il convient de remarquer qu'elles sont un facteur clé de réussite du programme. Les formations des enseignants permettent à ceux-ci d'acquérir des compétences dans la méthode TaRL favorisant la prise en charge des besoins spécifiques des enfants par niveau de compétence. Elles permettent aussi de leur donner les clés pour préparer les activités ludiques qui seront mises en œuvre dans le cadre des cours de remise à niveau. Les enseignants se sentent alors plus confiants pour exercer leur métier. De même, la formation des membres du bureau des FEFFI s'avère cruciale pour assurer la bonne gestion des écoles, d'autant plus que dans les zones rurales une grande partie de la population est illettrée et a un niveau d'études très faible. La formation permet aux membres du FEFFI d'apprendre des compétences nouvelles et les motive dans l'exercice de leurs mandats.

B. Défis à surmonter dans la mise en œuvre du programme

Mise en œuvre d'un suivi du programme faible : des efforts doivent être faits pour assurer une collecte et rapportage de données harmonieuse, fluide et efficace.

La mise en œuvre du suivi du programme, incluant le suivi des formations et de la mise en œuvre de l'approche TaRL et des réalisations des FEFFI, ainsi que le suivi des effets, représente un défi important à surmonter pour assurer le succès et l'efficacité globale du programme. Pour garantir la bonne marche du programme, il est crucial de mettre en place des stratégies efficaces de collecte de données, de suivi et d'évaluation, tout au long de sa mise en œuvre. Le suivi de proximité n'était pas assurée avant l'intervention de l'équipe d'évaluation car il était prévu pour les mois de février, mars et avril de 2024.. Mais l'équipe d'évaluation a pu identifier que les consignes de suivi n'étaient pas très claires pour les participants des formations, ou que les formations étaient davantage axées sur l'aspect administratif et budgétaire, en négligeant l'aspect pédagogique.

En mettant en place des mesures et en accordant une attention particulière à la planification et à la gestion du suivi du programme, il est possible de surmonter les défis associés à sa mise en œuvre et de garantir sa bonne marche et son efficacité à long terme.

⚠️ La coordination entre les différentes instances administratives pourrait être améliorée, notamment entre les instances centrales et déconcentrées do MEN, principalement au niveau des CISCO et ZAP

La coordination entre les ZAP, les CISCO et les DREN n'est pas optimale. Cette situation peut entraîner des lacunes dans la communication, des retards dans la transmission des informations importantes et une inefficacité dans la mise en œuvre des cours de remise à niveau.

Il est fortement possible d'améliorer cette coordination et favoriser une meilleure collaboration entre les différentes instances administratives en mettant en place des mécanismes de communication clairs et efficaces. Cela pourrait inclure la création de canaux de communication dédiés, tels que des réunions régulières entre les responsables : réunion ZAP-CISCO, réunion CISCO-DREN, ainsi que des plateformes en ligne pour faciliter l'échange d'informations.

Enfin, il est crucial de clarifier les rôles et les responsabilités de chaque instance administrative afin d'éviter les chevauchements et les conflits. Une meilleure coordination entre les ZAP, les CISCO et les DREN permettrait une gestion plus efficace des ressources et une mise en œuvre plus cohérente du programme sur le terrain, ce qui bénéficierait finalement aux élèves et aux communautés scolaires dans leur ensemble.

⚠️ L'accompagnement de proximité des enseignants pour la mise en œuvre du TaRL peut être renforcé

Il a été observé un manque d'accompagnement de proximité des enseignants pour la mise en œuvre du TaRL. Cette lacune peut compromettre l'efficacité et la réussite du programme, car les enseignants ont besoin d'un soutien étroit et personnalisé pour mettre en œuvre avec succès cette approche pédagogique.

La mise en place de visites régulières dans les salles de classe pour évaluer la mise en œuvre du TaRL et offrir des retours constructifs aux enseignants est une approche efficace qui répond à une demande exprimée par les enseignants. Ces visites permettent également de détecter les besoins de formation supplémentaires et d'ajuster le soutien en conséquence. La pratique de missions conjointes est courante afin de minimiser les coûts.

Il serait aussi bénéfique d'encourager la participation de la communauté éducative pour soutenir la mise en œuvre du TaRL. Leur implication active et leur leadership pourraient favoriser la création d'un environnement propice à l'apprentissage et renforcer le soutien apporté aux enseignants.

⚠️ Nécessité de faire face aux besoins des écoles en manque de matériel (craies, manuel pour les élèves, livres de lecture et calcul).

La situation dans de nombreuses écoles est caractérisée par un manque criant de ressources matérielles essentielles, ce qui constitue un défi majeur pour la mise en œuvre efficace du TaRL. Le manque de matériel tel que des fournitures de base (craies, tableaux, manuels pour les élèves, etc.) compromet sérieusement la capacité des enseignants à dispenser un enseignement de qualité et à mettre en œuvre le TaRL de manière optimale. Sans ces ressources essentielles, il devient difficile,

voire impossible, de créer un environnement d'apprentissage propice où les élèves peuvent bénéficier pleinement des approches pédagogiques adaptées à leurs besoins.

C. Considérations sur la prise en compte de l'équité / iniquité et de l'inclusivité dans le programme

La prise en compte de l'équité, de l'iniquité et de l'inclusivité est un aspect fondamental du programme puis qu'il vise à garantir que tous les élèves, indépendamment de leur niveau de compétence initial ou de leur contexte socio-économique, aient un accès équitable à une éducation de qualité et que personne le soit laissé pour compte.

Dans le cadre du TaRL, l'équité est assurée en mettant en place des approches pédagogiques qui s'adaptent aux besoins individuels des élèves, en leur offrant un soutien ciblé pour combler leurs lacunes et renforcer leurs compétences fondamentales. L'approche TaRL reconnaît que les élèves ont des points de départ différents et nécessitent donc des interventions différenciées pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs. Enfin, le programme s'efforce de promouvoir l'inclusivité en veillant à ce que tous les élèves se sentent valorisés et intégrés dans le processus éducatif. Cela peut passer par la création d'un environnement d'apprentissage inclusif où les différences sont célébrées et où les besoins individuels de chaque élève sont pris en compte. C'est l'objet de la pédagogie Inclusive, mais celle-ci mérite d'être renforcé en lien avec le TaRL.

Par ailleurs, le programme BTSL vise à réduire les iniquités en identifiant et en intervenant auprès des élèves les plus en difficulté, souvent ceux issus de milieux défavorisés ou marginalisés, ainsi que les élèves en situation de handicap, afin de leur donner les moyens de réussir. Cela peut impliquer la mise en place de stratégies spécifiques pour aborder les barrières à l'apprentissage telles que la pauvreté, le handicap ou les inégalités de genre. Dans ce cadre, certains FEFFI ont adopté la stratégie d'offrir des kits (cahiers stylo) pour les plus en besoin.

En intégrant ces principes d'équité et d'inclusivité dans sa conception et sa mise en œuvre, le programme TaRL cherche à garantir que chaque enfant ait la possibilité de réaliser son potentiel et de bénéficier d'une éducation de qualité, indépendamment de ses circonstances individuelles ou de son contexte socio-économique.

4.2. Conclusions

Les données collectées pendant l'évaluation ont été étudiées et analysées à la lumière des questions et sous-questions évaluatrices indiquées dans la matrice d'évaluation et confrontés aux indicateurs. Malgré ses contraintes et limites de l'évaluation énoncées dans le rapport, l'évaluation a permis de conclure que :

Les approches TaRL et FEFFI du programme BTSL sont alignées sur les orientations des politiques publiques éducatives du gouvernement (PSE, PEM, PAEB), notamment dans les axes stratégiques accès-équité, qualité et gouvernance.

L'approche TaRL contribue à relever les défis du système éducatif auxquels elle se propose, notamment renforcer la capacité des enseignants et améliorer le niveau de compétence des élèves en mathématique et en français. **Les enseignants formés sur l'approche TaRL ont apprécié la formation**

et sont motivés par la méthode, malgré certaines difficultés de mise en œuvre. Les résultats des tests ASER démontrent que **les cours de remédiation avec l'approche TaRL ont impacté positivement le niveau de compétence des élèves**. **Les élèves des écoles témoins ont moins progressé en mathématiques et en français que les élèves des écoles bénéficiaires**. Ces derniers se sentent plus motivés par leur apprentissage et apprécient la méthode qui est très ludique, fondée sur des jeux. L'environnement scolaire dans le cadre des cours de remédiation avec la méthode TaRL est favorable à la participation des élèves, à la prise en compte de leurs besoins spécifiques et à la qualité de l'apprentissage. Néanmoins, les défis en rapport avec l'infrastructure des installations scolaires ainsi que le manque de matériels pédagogiques et la condition de vulnérabilité alimentaire des élèves peuvent nuire à l'environnement d'apprentissage, empêchant le programme d'avoir des résultats optimaux.

La gestion des écoles par les FEFFI apporte des résultats positifs permettant d'améliorer l'environnement scolaire et de renforcer la motivation des parents et des élèves dans l'apprentissage. **Les écoles cibles sont toutes dotées d'un FEFFI opérationnel, mais son rôle et fonction n'est pas connu de tous**. Les membres du bureau des FEFFI ont été, pour la plupart, **élus démocratiquement**. Ils ont reçu une **formation sur la gestion budgétaire et sur le PEC** et sentent, de manière générale, mieux préparés pour exercer leurs fonctions, malgré la **persistance de certains défis** dans la mise en œuvre de leurs mandats. Les procédures pour l'élection des membres du bureau et pour l'élaboration du PEC et du programme d'emploi ne sont pas comprises de tous ni suivies à la lettre, mais cela n'empêche pas le fonctionnement des FEFFI. **Le budget**, notamment utilisé pour l'achat de craies et la réparation de bancs et d'infrastructures des écoles, **est souvent insuffisant** ; **son versement est très irrégulier**. Ces facteurs impactent considérablement la gestion de l'école et le taux de réalisation du PEC. Dans certains cas, le budget est utilisé pour payer les enseignants FRAM. Même s'il semble s'agir de cas rares, les données font état de détournements de fonds de la caisse FEFFI.

Même si les résultats sont globalement positifs, des **points de vigilance** méritent d'être pris en compte pour le nouveau cycle programmatique du BSTL :

Points de vigilance concernant le volet TaRL :

- La réussite de la mise en œuvre de l'approche TaRL repose énormément sur les formations. Le choix des formateurs, la durée des formations et la qualité de la transmission de l'approche constituent des facteurs clés pour l'apprentissage des enseignants. La modalité d'organisation des formations implique en déperdition d'informations entre la formation des grands formateurs, la formation des formateurs régionaux/locaux et la formation des enseignants, ce qui nuit la compréhension de l'approche par les derniers, qui sont les destinataires finaux du renforcement de capacités. De plus, plusieurs enseignants et formateurs ont jugé que la durée de la formation était insuffisante pour bien maîtriser la méthode. Enfin, les formateurs doivent être alignés sur le profil suggéré par le partenaire technique TAFITA/JICA afin d'assurer la qualité des formations.
- Des problèmes de coordination existent dans la planification et dans le respect des engagements du calendrier concernant les formations. L'équipe d'évaluation a identifié que les dates fixées pour les formations ne sont pas toujours respectées. Des efforts doivent être faits pour éviter les délais, les imprévus, les ajournements, le chevauchement de formations

ainsi qu'une meilleure coordination entre les différentes instances de l'administration déconcentrée engagées dans les formations.

- Le suivi post-formation est aussi un élément crucial de la réussite de la mise en œuvre de l'approche TaRL : les consignes et instructions doivent être claires et objectives, et accompagnées d'un calendrier programmatique de suivi. La capacité des membres des instances intermédiaires doit être renforcée et les moyens financiers, humains, techniques et logistiques doivent être accordés aux Chefs ZAP et aux CISCO afin de viabiliser le suivi dans toutes les écoles.
- La meilleure manière d'évaluer les impacts du programme sur le niveau de compétence des élèves est la réalisation régulière des tests avant et après la tenue des cours de remédiation. Cependant, il ne suffit pas que les tests soient réalisés, il est important que la responsabilité de chaque acteur (enseignant, directeur d'école, chef ZAP, CISCO) soit clairement définie pour assurer la collecte, le partage et le traitement des données des tests. Les moyens technologiques et logistiques pourraient faciliter ce processus et réduire le temps consacré au rapportage et à la remontée d'informations.
- Plusieurs acteurs de la communauté éducative n'ont pas une vision d'ensemble du programme BTSL, notamment les membres des instances intermédiaires du ministère de l'éducation nationale. Une vue compartimentée du programme compromet sa mise en œuvre et empêche une meilleure collaboration entre les différents acteurs.

Points de vigilance concernant l'approche FEFFI :

- Plusieurs membres des communautés, notamment dans les zones rurales, ne savent ni lire ni écrire, ce qui rend difficile la prise en charge de procédures complexes de fonctionnement et gestion des FEFFI, pouvant surcharger les directeurs d'école. Les procédures pourraient être allégées et la capacité des membres du bureau pourrait être renforcée afin d'améliorer la mise en œuvre et la prise en charge des activités du FEFFI. Ceci est déjà en partie pris en compte par les formations réalisées auprès des membres des FEFFI mais un effort pour les formations de recyclage et la formation des nouveaux élus au bureau de FEFFI est importante à chaque fois qu'il y a changement de mandat.
- Ni tous les membres du bureau sont formés directement par les agents du MEN et la modalité de formation actuelle entraîne des pertes d'information, ce qui pourrait être amélioré par la suite. De plus, lorsqu'il y a l'élection d'un nouveau bureau ou qu'il y a vacance de poste et turn-over des membres du bureau, une nouvelle formation n'est pas nécessairement organisée ou un temps important entre la prise de mandat et la formation s'écoule. Des formations régulières et des séances de recyclage pourraient être prévues, planifiées et budgétées dans une nouvelle phase du programme afin de couvrir les besoins des membres du bureau et les changements de mandats, et assurer une gouvernance optimale des écoles.
- Des incompréhensions entre le périmètre d'actuation et les responsabilités du FRAM et du FEFFI existent. Le rôle de chacune de ses organisations n'est pas bien communiqué à la communauté, et l'existence des FEFFI peut heurter la sensibilité de certains acteurs qui jouissent d'un certain pouvoir et prestige (social, économique) au sein de la communauté du fait de leur participation au FRAM depuis longtemps. Une attention particulière pourrait aussi être accordée à la formation des Chefs ZAP à la gestion des tensions qui peuvent survenir entre

acteurs du FEFFI et du FRAM mais aussi au sein de la communauté scolaire en fonction des affiliations politiques des uns et des autres.

- Les fonds du FEFFI sont insuffisants et leur perception est très irrégulière avec beaucoup de retards dans la mise à disposition (arrivée) de l'argent et dans le déblocage des fonds. Cette situation génère une insécurité financière au sein des écoles et nuit directement à la réalisation du PEC, pouvant provoquer l'endettement de certains FEFFI. L'État doit redoubler ses efforts en termes budgétaires et respecter le calendrier de mise à disposition du budget. De plus, une attention particulière devrait être consacrée aux régions rurales et enclavées pour éviter que le coût pour aller chercher les fonds du FEFFI ne soit pas supérieur au montant disponible.
- Face à l'irrégularité et à l'insuffisance du budget, certains FEFFI ont trouvé des moyens créatifs pour générer des revenus pour l'école, avec la participation des parents d'élèves. C'est une action très positive, mais il faudrait faire attention à ce que le coût des études (matériel pédagogique, infrastructures, etc.) ne repose pas encore plus sur les parents. L'État ne peut pas se décharger de ses responsabilités.
- Les blocages existent au niveau du remplissage des dossiers par les membres du bureau, malgré les formations. Les chefs ZAP ont aussi des difficultés à ce niveau, ce qui implique des transmissions d'informations disparates aux différents FEFFI. De plus, les chefs ZAP et les référents Cisco ne sont pas orientés sur la procédure à suivre en cas de détournement de fonds des FEFFI. In fine, les membres de l'administration décentralisée au niveau intermédiaire (ZAP et CISCO, notamment) n'ont ni le matériel ni les ressources logistiques et budgétaires nécessaires à la réalisation de leurs fonctions. Des ressources devraient être consacrées pour le renforcement de capacité des représentants du MEN au niveau des ZAP, CISCO et DREN pour la mise à disposition de moyens technologiques et logistiques (motos, carburant, tablettes), et pour la réduction du ratio école/chef ZAP (qui est souvent très élevé, empêchant que les agents puissent effectuer leur travail correctement).

Un dernier point de vigilance (commun aux volets TaRL et FEFFI) concernant le suivi et l'évaluation mérite d'être évoqué :

- Les **mécanismes de suivi et d'évaluation** des approches TaRL et FEFFI ne sont pas suffisamment claires ni communiqués à tous les acteurs, ce qui pose des défis importants concernant leur opérationnalisation. A ce sujet, plusieurs défis ont été identifiés : l'absence d'outils standards pour la collecte, la consolidation et la remontée des informations ; le manque d'instructions, de consignes et de directives claires de la part de responsables au niveau des DREN et des CISCO ; l'absence d'outils (informatiques, de communication, de moyens de transport) pour la collecte, la consolidation et la remontée des informations ; la nécessité de renforcement de compétence des agents dans les techniques de collecte et de partage de données, ainsi que de rapportage ; le manque de moyens humains, logistiques et financiers pour assurer convenablement le suivi. Le suivi et l'évaluation du TaRL et du FEFFI devraient être entièrement repensés. La conception des outils, la planification de leur mise en œuvre et l'allocation des ressources (humains, financières et logistiques) nécessaires pour mener le suivi à bien devraient être une priorité dans le nouveau cycle programmatique.

4.2. Recommandations

L'équipe d'évaluation estime, sur la base de ce rapport, que des actions mériteraient d'être prises en compte lors du prochain cycle programmatique en vue d'améliorer l'efficacité et de l'efficience des approches TaRL et FEFFI du programme *Back to School and Learning*.

RECOMMANDATIONS STRATÉGIQUES					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Le ciblage des écoles bénéficiaires n'obéit pas à une logique administrative claire. Le ciblage aléatoire nuit à l'efficacité du programme. (cf. résultat 7)	1. Réorienter le choix des écoles bénéficiaires du TaRL lors de la mise à l'échelle du programme.	Cibler les écoles à l'échelle des ZAP pour la mise à l'échelle des formations TaRL et des cours de remise à niveau avec la méthode TaRL.	L'intégralité des enseignants des ZAP cibles sont formés à l'approche TaRL. Tous les élèves en difficulté dans les ZAP cibles bénéficient des cours de remise à niveau.	MEN Central et structures déconcentrées ; UNICEF	Haut
L'efficacité du programme se heurte à des défis structurels du système d'enseignement : manque de matériel scolaire, précarité du statut des enseignants, manque de moyens humains, techniques et financiers des instances intermédiaires du MEN responsables pour le suivi du programme. (cf. résultat 2, 5, 7, 8)	2. Optimiser les effets de l'approche TaRL face aux défis structurels du système d'enseignement.	Mettre en place des mesures incitatives (certification, allocation, etc.) à destination des enseignants assurant les cours de remise à niveau.	Les enseignants sont plus motivés à donner des cours de remise à niveau avec la méthode TaRL.	MEN Central	Moyen
		Continuer à fournir les kits TaRL à tous les élèves et enseignants bénéficiaires.	Tous les élèves et enseignants bénéficiaires disposent du matériel nécessaire pour la mise en œuvre des cours de remise à niveau avec l'approche TaRL.	MEN Central ; UNICEF ; partenaires du secteur	Moyen
		Doter les écoles bénéficiaires de livres de calculs et de livres de lecture.	Les enfants disposent du matériel nécessaire pour la pratique des apprentissages.	MEN Central ; UNICEF ; partenaires du secteur	Moyen

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR L'APPROCHE TaRL					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Il y a des déperditions d'informations dans la chaîne de formation à l'approche TarL (formation de grandes formateurs, formation de formateurs, formation des enseignants, etc) (cf. résultat 7). Plusieurs enseignants ayant suivi les formations rencontrent encore des difficultés dans la mise en œuvre de l'approche TaRL lors des cours de remédiation. (cf. résultat 7). Les liens entre TaRL et pédagogie inclusive n'est pas acquis par les enseignants (cf. résultat 5 et 7). Les enseignants, directeurs d'école et membres de l'administration déconcentré ne sont pas sensibilisés sur l'importance du suivi de la mise en œuvre des formations. Le suivi n'est pas assuré de manière régulière et efficace (cf. résultat 7).	3. Revoir la procédure de mise en œuvre des formations à l'approche TaRL pour optimiser son efficacité. Créer des espaces d'appui à la mise en oeuvre de la méthode et d'échange de pratiques entre enseignants formés et directeurs d'écoles d'un même ZAP pour fomenter l'apprentissage entre pairs.	Utiliser les JP pour la mise à l'échelle des formations : former l'ensemble des acteurs directement liés à l'approche TaRL (enseignants, directeurs d'école, chef ZAP, referent CISCO et conseiller pédagogique) lors des journées pédagogiques.	Tous les acteurs directement liés à l'approche TaRL des ZAP cibles sont formés lors des JP, ils reçoivent la même formation. Il n'y a pas de dépertition. Les liens entre les liens entre les acteurs des échelons intermédiaires du MEN et la communauté éducative sous leur responsabilité sont renforcés.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires techniques	Haut
		Mobiliser les formateurs nationaux, régionaux et locaux pour des formations à l'approche TaRL lors des JP.	Tous les acteurs des ZAP cibles sont formés ; il n'y a pas de déperdition d'information entre les échelons de formateurs.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, JICA	Haut
		Organiser des formations de recyclage sur l'approche TaRL à destination des enseignants à la fin de la première année de mise à l'échelle du programme.	La capacité des enseignants est renforcée. Les enseignants ont l'occasion de faire un retour d'expérience permettant d'améliorer collectivement la mise en œuvre du TaRL.	MEN Central, CISCO	Moyen
		Créer des "communautés d'apprentissage de proximité" au niveau des ZAP cibles sur forme de groupes d'échanges, d'appui et d'analyse à la mise en œuvre de la méthode (en présentiel, en ligne, sur WhatsApp) et sous la direction des chefs ZAP et/ou d'un ou deux directeurs d'école.	Les enseignants intègrent les "communautés d'apprentissage de proximité" de leur ZAP. Les enseignants échangent sur leurs pratiques, doutes, questions et difficultés sous supervision des Chefs ZAP et/ou d'un ou deux directeurs d'école élus/volontaires. Les pratiques sont analysées, les bonnes pratiques sont documentées et mis en évidence.	DREN, CISCO, ZAP	Moyen
		Renforcer le lien entre le TaRL et la pédagogie Inclusive lors des formations à l'approche TaRL.	Les enseignants comprennent le lien entre l'approche TaRL et la pédagogie inclusive et mettent en œuvre les cours de remédiation avec une approche holistique. Les enseignants tiennent compte des besoins des personnes les plus vulnérables lors de la mise en oeuvre des cours de remédiation avec l'approche TaRL, spécialement à l'égard des personnes en situation de handicap.	MEN Central et structures déconcentrées, partenaires techniques	Haut
		Inclure un module sur le suivi de la mise en œuvre des formations TaRL et des cours de remédiation avec l'approche TaRL dans la formation de tous les acteurs (enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, chefs ZAP, conseillers pédagogiques, référents Cisco et DREN, Bureau FEFFI).	Tous les acteurs sont sensibilisés à l'importance du suivi, connaissent leurs responsabilités respectives dans la chaîne de suivi et mettent en œuvre le suivi de manière efficace.	MEN Central et structures déconcentrées, partenaires techniques	Haut
Les écoles ont fait dix séances de cours de remise à niveau assurant la progression du niveau des élèves cf. avéré par les tests ASER (cf. résultat 9). Cependant, les cours de remise à niveau doivent être assurés à un rythme soutenu. (cf. résultat 7 et 9).	4. Optimiser la progression des élèves suivant les cours de remediation en mettant en oeuvre plusieures sessions de dix séances de cours de remediation sur l'année à partir d'un caledrier commun à toutes les écoles d'une même ZAP.	Établir, de commun accord avec les membres de l'administration déconcentrée, les directeurs d'école, les enseignants et les membres du bureau du FEFFI, un calendrier de mise en œuvre des cours de remédiation avec l'approche TaRL qui soit commun à toutes les écoles d'une même ZAP cible.	Les cours de remédiation sont planifiés à l'avance et suivent un calendrier commum à toutes les écoles d'une même ZAP.	MEN Central, DREN, CISCO, ZAP, UNICEF	Moyen
		Assurer la progression des élèves, notamment un suivi personalisé des élèves présentant des difficultés particulières à la suite des cours de remise à niveau.	Les élèves présentant des difficultés particulières sont accompagnés de manière personalisé, la progression de leur niveau est optimisé.	MEN Central et structures déconcentrées	Haut

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR L'APPROCHE FEFFI					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Des incompréhensions subsistent sur le rôle et le périmètre d'action des FEFFI et des FRAM, ansi que sur le lien entre TaRL et FEFFI, provoquant des tensions dans certaines communautés et minimisant l'efficacité de l'approche FEFFI (cf. résultats 4, 6, 10 et 11). Le niveau d'engagement communautaire dans les FEFFI est assez varié. (cf. résultats 10 et 11).	5. Renforcer la dynamique global des FEFFIs pour faciliter l'engagement de la communauté.	Revoir et clarifier le périmètre d'action des FEFFI et des FRAM.	Le périmètre d'action et les responsabilités des FEFFI et des FRAM vis-à-vis de la communauté scolaire est bien défini.	MEN Central, partenaires	Haut
		Renforcer la communication à destination de la communauté sur le rôle et les responsabilités des FEFFI, sur son caractère démocratique et sur la différence entre les FEFFI et les FRAM et sur le lien entre TaRL et FEFFI.	La communauté comprend le rôle et les responsabilités des FEFFI et des FRAM, soutient et s'engage de plus en plus dans les réunions des FEFFI.	MEN Central et structures déconcentrés, UNICEF, partenaires	Moyen
		Former les directeur d'école, les membres du bureau FEFFI, les chef ZAP et les référents CISCO sur la manière de sensibiliser la communauté sur les FEFFI et les inclure des mesures incitatives aux chef ZAP et références CISCO pour mener une campagne de sensibilisation sur les FEFFI.	La capacité des directeurs d'école, des membres du bureau FEFFI, des chef ZAP et des référents CISCO pour sensibiliser et mobiliser la communauté autour des FEFFI est renforcé. Ils sont équipés pour mener une campagne de sensibilisation.	MEN Central et structures déconcentrés, UNICEF, partenaires	Moyen
Les activités formation de membres du bureau des FEFFI réalisées ont été en dessous des prévisions. Les membres du bureau des FEFFI rencontrent encore des difficultés pour la planification, la mise en œuvre et le suivi du PEC (cf. résultat 11). Les outils de travail et de gestion des écoles (PEC, programme emploi, etc.) sont très complexes, n'étant pas adaptés aux capacités des usagers qui sont, le plus souvent, des personnes vulnérables avec peu d'instruction (cf. résultat 11)	6. Renforcer les compéténces des membres du bureau des FEFFI et simplifier leurs outils de travail	Étendre la formation à des FEFFI des zones cibles encore non concernées par le renforcement de capacités dans les phases précédentes du programme.	Les membres des bureaux des FEFFIs des zones cibles qui n'ont pas encore été concernées par les activités de renforcement de capacités sont formés.	MEN, UNICEF et partenaires	Haut
		Renforcer les compétences des membres du bureau des FEFFI dans le domaine de la planification, la mise en œuvre et le suivi du PEC par des formations de recyclage.	Les membres du bureau des FEFFI sont capables de mener à bien et de manière efficace leurs activités de planification, mise en œuvre et suivi du PEC.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyenne
		Simplifier les outils de travail et de gestion des écoles (PEC, programme emploi, etc.) afin qu'ils soient plus adaptés aux usagers.	Les outils de travail et de gestion des écoles sont simples et adaptés au niveau des usagers. Les outils de travail et de gestion des écoles sont compris par les membres du bureau des FEFFI.	MEN Central et structures déconcentrées	Haut
Le budget des FEFFI n'est pas suffisant pour faire face aux besoins éducatifs des communautés. Le budget n'est pas versé régulièrement et dans le temps imparti (cf. résultat 11)	7. Doter les FEFFI de plus de subventions et le verser à jour.	Augmenter le budget des caisse école pour le FEFFI et s'assurer que les transferts d'argent soient faits régulièrement et sans délai.	Le budget des caisse-école pour les FEFFI est versé de manière régulière. Il couvre les principaux besoins des écoles.	MEN Central, Fonds Commun de l'Éducation	Haut

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR LE SUIVI ET ÉVALUATION DU PROGRAMME					
Constat	**Recommandations**	**Actions pour opérationnaliser des recommandations**	**Résultat attendu**	**Responsabilité**	**Niveau de priorité**
Le suivi des approches TaRL et FEFFI n'est pas assuré de manière régulière et efficace (cf. résultats 7, 8, 11 et 12). Les modalités de suivi ne sont pas connues de tous les acteurs (de l'école jusqu'au MEN centrale). Les outils de raportage ne sont pas uniformisés. Les questionnaires de suivi des activités ne définissent pas les catégories d'intervention des activités FEFFI et chaque usager le rempli selon sa propre interprétation du classement des activités. (cf. résultat 12)	8. Renforcer le dispositif de suivi et d'évaluation de l'approche TaRL et de la mise en œuvre du Plan d'établissement contractualisé (PEC).	Sensibiliser les acteurs des instances déconcentrées ainsi que les acteurs de première ligne (enseignants, membres du bureau FEFFI, directeurs d'école) sur l'importance de la collecte de données et d'un suivi régulier des approches TaRL et FEFFI.	Les responsables TaRL des instances déconcentrées, les enseignants, les membres du bureau FEFFI et les directeurs d'école sont sensibilisés à l'importance de la collecte de données et du suivi régulier des approches TaRL et FEFFI	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyen
		Définir de manière précise et claire la responsabilité de chaque acteur dans la collecte de données, la remontée d'informations, le reportage, l'analyse de données et le faire connaître de tous les acteurs impliqués dans le suivi.	La responsabilité de chaque acteur dans la collecte de données, la remontée d'informations, le reportage, l'analyse de données est bien défini et connue de tous les acteurs impliqués dans le suivi (des enseignants et directeurs d'école jusqu'au MEN central).	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut
		Définir un calendrier pour la réalisation des diverses tâches liées au suivi et le faire connaître à tous les acteurs.	Les activités de suivi obéissent à un calendrier précis et sont connues de tous les acteurs.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyen
		Uniformiser/harmoniser les outils de collecte de données et de reportage sur les formations, les cours de remédiation et les tests ASER depuis l'école et jusqu'au MEN.	Les outils de collecte de données sur les formations, les cours de remédiation et les tests ASER sont revus et uniformisés sur toute la chaîne de collecte (depuis l'école et jusqu'au MEN).	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut
		Revoir le questionnaire de suivi des activités des FEFFI pour définir le classement des catégories des activités et les faire connaître aux responsables du suivi.	Les questionnaires sont revus. Les responsables du suivi comprennent le classement des activités du FEFFI en catégories qui sont bien définies et identifiées.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES SUR LE SUIVI ET ÉVALUATION DU PROGRAMME					
Les instances intermédiaires du MEN n'ont pas les moyens techniques, humains et financier pour faire la collecte et la remonté d'informations de manière efficace et rapide (cf. resultats 12 et 13)	9. Reforcer la capacité et les ressources techniques, financieres et humaines des intances intermédiaires pour assurer un suivi regulier.	Doter les CISCOs et ZAPs cibles de moyens logistiques pour assurer le suivi de la mise en œuvre du TARL et PEC (outils de suivi, déplacements, etc.).	Les CISCOs et ZAPs cibles sont dotés de moyens logistiques pour assurer le suivi de la mise en œuvre du TaRL et du PEC. Les instances intermédiaires du MEN sont dotées d'outils numériques pour assurer le suivi et la remontée d'informations et les responsables du suivi sont formés à leur utilisation. La remonté d'informations est plus fluide, rapide et efficace.	MEN Central et structures déconcentrées	Moyen
Les instances de l'administration déconcentré (DREN, CISCO et ZAP) n'ont pas une vision d'ensemble du programme BTSL et les acteurs les plus proches du terrain ne voient pas les liens entre TaRL et FEFFI. Certains agents ont des difficultés concernant la mise en œuvre de la gestion du PEC/FEFFI (cf. resultats 12, 13 et 14)		Organiser des formations de recyclage du personnel des DREN et surtout des CISCO et ZAP concernés par le TaRL, la gestion du PEC/FEFFI et les mécanismes de suivi.	Le personnel des DREN, CISCO et ZAP concernés par le TaRL, la gestion du PEC/FEFFI et mécanismes de suivi sont mieux outillés. Ils comprennent l'approche globale du BTSL et les liens entre ses différentes composantes.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEf, partenaires	Moyen
Les moyens sont insuffisants pour assurer un suivi regulier, notamment dans les zones rurales et enclavées (cf. résultats 12, 13 et 14).		Revoir l'attribution des tâches au niveau des CISCO et ZAP pour alléger la charge de travail correspondant au suivi de proximité, notamment dans les zones rurales et enclavées où les distances sont très importantes.	Les chefs ZAP et resposables CISCO assurent un suivi regulier et de proximité des approches TaRL et FEFFI, y compris das les zones rurales et enclavées.	MEN Central et structures déconcentrées	Moyen
Le suivi des activités des FEFFI n'a pas été réalisé de manière efficace (cf. résultat 11, 12 et 13). Les activités de suivi prévues doivent être mises en place (par exemple, les fédérations de FEFFI) et le suivi régulier doit être assuré sur toute la chaîne de suivi. Les responsables du suivi doivent être formés pour assurer le suivi régulier et efficace.I Les bonnes pratiques des FEFFI ne sont pas identifiées et ne sont pas partagés. (cf. résultat 12 et 13).	10. Mettre en oeuvre les instances de suivi de l'approche FEFFI et identifier les bonnes pratiques des FEFFI.	Créer des fédérations de FEFFI et mettre en oeuvre le dispositif de suivi prévu dans le programme.	Les Fédérations de FEFFI sont crées, les réunions de suivi sont réalisées régulièrement et le suivi est assuré sur toute la chaîne de suivi.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Moyen
		Collecter des informations sur les bonnes pratiques des FEFFI et en faire des partages d'expérience.	Les bonnes pratiques des FEFFI sont identifiées et partagées avec tous les FEFFIs	MEN Central et structures déconcentrées	Moyen
La collecte de données sur les elèves ayant bénéficié des cours de remise à niveau et sur les élèves ayant passé les tests ASER ne continent pas les données désagrégées par situation de handicap (cf. résultat 9)	11. Assurer que la collecte de données sur les élèves ayant suivi les cours de remédiation et réalisé les tests ASER contiennent les données désagrégées sur les personnes en situation de handicap	Inclure les données sur la situation de handicap/type de handicap aux données collectés	Les données collectés sur les élèves ayant suivi les cours de remediation et passé les tests ASER sont à jour et contiennent les informations desagregées sur le sexe, âge, situation de handicap/type de handicap, niveau d'études, école d'inscription des élèves.	MEN Central et structures déconcentrées, UNICEF, partenaires	Haut

Annexes

Annexe I - Matrice d'Évaluation

Critères	Questions	Critères de jugement	Source collecte de données
Cohérence			
Dans quelle mesure les approches TaRL et FEFFI du programme proposé par UNICEF sont-elles cohérentes avec l'environnement éducatif et les objectifs généraux pour l'éducation à Madagascar ?	Q1. Les objectifs, activités et réalisations des approches TaRL et FEFFI du programme BTSL, sont-elles cohérentes avec les orientations du PSE et d'autres initiatives éducationnelles à Madagascar ?	1. Les objectifs, activités et réalisations des approches TaRL et FEFFI du BTSL sont cohérents et complémentaires aux orientations du PSE. 2. Les objectifs, activités et réalisations des approches TaRL et FEFFI du BTSL contribuent à répondre aux défis du système éducatif du Madagascar en termes d'apprentissage des élèves, de formation des enseignants et d'implication de la communauté dans la vie scolaire.	Revue documentaire. Entretiens individuels avec les instances administratives et les directeurs d'école FGD avec les enseignants et parents d'élèves, membres de bureau FEFFI
Pertinence			
Dans quelle mesure les approches TaRL et FEFFI de la stratégie BTSL sont-elles pertinentes par rapport au contexte et aux priorités des politiques nationales d'éducation ?	Q2. Dans quelle mesure le contexte socioéconomique et éducatif des régions cibles du programme BTSL a-t-il été pris en compte ?	3. Des études/analyses préalables ont permis d'identifier les besoins socioéconomiques et éducatifs réels dans les régions cibles du BTSL afin de mieux orienter les actions des approches TaRL et FEFFI du BTSL.	Analyse documentaires (documents du projet comme plan d'action, études régionales, études sur le système d'éducation, statistiques MIS, etc.). Entretiens avec les instances administratives et les partenaires institutionnels.
	Q3. Dans quelle mesure les besoins spécifiques de chaque catégorie d'acteurs ont-ils été pris en compte ?	4. Les acteurs impliquées dans les approches TaRL et FEFFI du programme BTSL ont été fortement impliquées dans la conception du programme et dans la définition des actions devant permettre de répondre efficacement à leurs besoins socioéconomiques et éducatifs.	Entretiens avec les instances administratives, directeurs d'école, membres de bureau du FEFFI, partenaires institutionnels. FG avec les enseignant.es et les parentes d'élève.

Critères	Questions	Critères de jugement	Source collecte de données
		5. Les approches TaRL et FEFFI du programme BTSL prennent en compte les besoins spécifiques de chaque catégorie d'acteurs (enfants scolarisés, enfants en décrochage scolaire, enfants qui réintègrent le système scolaire, enfants en situation de handicap physique et/ou mental, garçons e filles, enseignant.es, directeurs d'école, parents d'élèves, membres du FEFFI, acteurs institutionnels). 6. Les partenaires d'UNICEF, les acteurs centralisés et décentralisés, la communauté et les familles comprennent la différence entre le programme CRAN et le programme BTSL et reconnaissent que l'approche TaRL du BTSL est plus adaptée aux besoins éducatifs de la communauté bénéficiaire (par rapport au CRAN).	Observation de classe.
Efficacité			
Dans quelle mesure l' approche TaRL du programme permet-elle d'attendre les objectifs d'améliorer le niveau des acquis des élèves et de renforcer la capacité des enseignants ?	Q4. Quelle est la capacité de l'approche TaRL d'intégrer les enfants qu'il cible ?	7. Les ressources (financières, humains, logistiques) nécessaires à la mise en œuvre des cours de remise à niveau avec la méthode TaRL sont disponibles et suffisantes pour la prise en compte effective des besoins éducatifs des enfants ciblés.	Analyse budgétaire. Rapport d'activités du Programme BTSL FG avec les enseignant.es et les parents d'élève Entretiens avec les instances administratives et les partenaires institutionnels.
	Q5. Quelle est la capacité du TaRL à renforcer les capacités des enseignants ?	8. Les ressources (financiers, humains, logistiques) nécessaires à la mise en œuvre des formations TaRL sont disponibles et suffisantes pour la prise en compte effective des besoins des enseignants.	Analyse budgétaire. Rapport d'activités du Programme BTSL FG avec les enseignant.es. Entretiens avec les instances administratives et les partenaires institutionnels.
	Q6. Dans quelle mesure l'approche TaRL du programme permet-elle d'améliorer le niveau	9. Le niveau des élèves ayant bénéficié des cours de remise à niveau avec la méthode TaRL a	Test ASER (comparaison des résultats des tests ex-ante et ex-post,

Critères	Questions	Critères de jugement	Source collecte de données
	des élèves et la qualité de l'apprentissage en classe ?	progressé en mathématiques et français.	comparaison avec les écoles Témoins). Observation de classe. FG enseignant.es, et parents d'élève.
		10. L'environnement scolaire dans le cadre des cours de remédiation avec la méthode TaRL est favorable à la participation des élèves, à la prise en compte de leurs besoins spécifiques, et à la qualité de l'apprentissage en classe.	Entretiens avec les instances administratives et les partenaires institutionnels. FG enseignant.es et parents d'élève
	Q7. Dans quelle mesure l'approche TaRL du programme permet-il de renforcer la capacité des enseignants ?	11. Les enseignants bénéficiaires ont été formés à l'approche TaRL et l'appliquent dans les cours de remise à niveau. 12. Les enseignants bénéficiaires se sentent mieux préparés pour accompagner les élèves à progresser dans les mathématiques et le français. 13. Les enseignants bénéficiaires se sentent mieux préparés pour mettre en place une éducation inclusive qui prend en compte le besoin des filles, des garçons et des enfants en situation de handicap, etc.	Analyse documentaire (formations réalisées). FG avec enseignant.es. Observation de classe.
Dans quelle mesure l'approche FEFFI permet-elle d'atteindre les objectifs d'améliorer le fonctionnement et l'opérationnalisation des écoles ?	Q8. Quelle est la capacité de l'approche FEFFIs du programme d'intégrer les membres de la communauté dans la vie de l'école ?	14. Les ressources (financières, humains, logistiques) nécessaires à la sensibilisation et à la promotion de la participation des familles ainsi que ceux nécessaires à leur intégration dans la vie des écoles sont disponibles et suffisantes.	Analyse des plans d'action et des rapports d'activité. Analyse budgétaire. Entretiens individuels avec les instances administratives, directeurs d'école, membres de bureau du FEFFI, partenaires institutionnels.
	Q9. Dans quelle mesure les formations dispensées dans le cadre de l'approche FEFFI du programme permettent-elles de renforcer la capacité des membres du FEFFI ?	15. Les membres du FEFFI ont été formés aux objectifs, au fonctionnement et à l'opérationnalisation des FEFFIs ; ils.elles se sentent mieux préparé.es pour mettre en œuvre leurs mandats.	Analyse documentaire. Entretiens individuels avec les membres du FEFFI.

Critères	Questions	Critères de jugement	Source collecte de données
	Q10. Dans quelle mesure le mandat des FEFFI est-il mis en œuvre effacement par les membres des FEFFI concernées par l'évaluation ?	16. Les FEFFIs sont opérationnelles et mettent en œuvre leur mandat en ce qui concerne la mobilisation des parties prenantes, la planification et la mise en œuvre du PEC et la gestion du budget. 17. Les membres du FEFFI prennent en compte les cours de remédiation avec l'approche TaRL dans la planification et mise en œuvre du budget des écoles. 18. Les FEFFIs prennent en compte l'équite et inclusion dans la planification et mise en œuvre du budget des écoles.	Analyse documentaire (PV des AGs des FEFFIs, budget, plan de travail/PEC, rapports d'activité, etc.). FG avec les enseignant.es et parents d'élève. Entretiens individuels avec les instances administratives, directeurs d'école, membres de bureau du FEFFI, partenaires institutionnels.
Dans quelle mesure les mécanismes de suivi des approches TaRL et FEFFI sont-ils efficaces ?	Q11. Dans quelle mesure les mécanismes de suivi des approches TaRL et FEFFI permettent-ils d'accompagner le progrès de leur mise en œuvre ?	19. Les mécanismes de suivi et d'évaluation des approches TaRL et FEFFI sont clairement définis et connus des acteurs. 20. Les mécanismes de suivi et d'évaluation des approches TaRL et FEFFI du programme sont opérationnels et permettent d'accompagner le progrès de la mise en œuvre du TaRL et du FEFFI.	Entretiens individuels avec les instances administratives, directeurs d'école, membres de bureau du FEFFI et les partenaires institutionnels ; FGD avec les enseignants et parents membres du FEFFI ;
Dans quelle mesure la mise en œuvre des approches TaRL et FEFFI du programme permet-elle d'améliorer la coordination des acteurs du système éducatif ?	Q12. Dans quelle mesure la mise en œuvre des approches TaRL et FEFFI du programme permet-elle d'améliorer la synergie et la coordination des acteurs du système éducatif (centralisés et décentralisés).	21. Les responsabilités de chaque partie prenante sont clairement définies et elles sont connues des différents acteurs impliqués dans la conception, mise en œuvre et suivi des approches TaRL et FEFFI du programme. 22. Il existe des canaux de communication entre toutes les parties prenantes permettant le partage efficace des flux des informations entre tous les acteurs et la résolution harmonieuse des conflits, y compris la prise en compte des solutions pour dépasser les obstacles à la mise en œuvre du programme.	Document du projet Entretiens individuels avec les instances administratives, les directeurs d'école, les partenaires institutionnels. FG avec les enseignants.
Efficience			

Critères	Questions	Critères de jugement	Source collecte de données
Dans quelle mesure les approches TaRL et FEFFI du programme BTSL ont-elles été coordonnées et gérées de manière efficiente, compte tenu des ressources humaines et financières disponibles ?	Q13. Quelle est le taux d'utilisation des ressources en termes de ressources humaines et financières ?	23. Le programme est piloté essentiellement par des acteurs locaux (DREN, CISCO, ZAP, FEFFI), ce qui favorise la mise en place de ressources humaines nécessaires pour répondre aux besoins des régions. 24. Les ressources financières ont été mobilisées à la hauteur des besoins identifiés dans les différentes écoles, à la hauteur des effectifs des élèves et des enseignants.	Analyse des données budgétaires Entretiens individuels avec les instances administratives, et membres de bureau du FEFFI

Annexe II : Répartition du budget

Activité	2020	2021	2022	2023	Budget
Cours de rattrapage pour un total estimé de 47 097 élèves du primaire dans 05 régions, comprenant les fournitures scolaires, l'orientation des enseignants et des directeurs d'école, et le pré-post-test des élèves (« package de base »).	110000	125 485	235 485	235 485	706 455
Formation continue des enseignants sur la pédagogie structurée Enseigner au bon niveau (TaRL) pour les enseignants de rattrapage, y compris le matériel pédagogique et d'apprentissage (6 jours x 240 enseignants en Y1 et 2 472 enseignants en Y2 , 288 $ par enseignant)		69 120	711 936		781 056
Coaching des enseignants des classes de rattrapage lors des classes de rattrapage et dans les classes ordinaires, incluant le soutien au réseau d'enseignants (1 visite de supervision par an en 2021/2022 et 2022/2023 dans 1 356 écoles, 70 $ par école)			94 920	94 920	189 840
TaRL pour tous les enseignants du primaire de 5 régions lors des journées pédagogiques de l'année 3 (40 $ par école x 1 356 écoles)				54 240	54 240
Formation continue des enseignants sur la pédagogie spécialisée (formation+matériel) - Formation de 5 jours en 2 tours = 10 jours. 2 enseignants par école CRAN, total 2712 enseignants (à confirmer) 200$ par enseignant par 10 jours, divisés en deux sessions de 5 jours chaque année		271 200	271 200		542 400
Constitution démocratique et formation du SMC sur le suivi de la qualité de l'apprentissage 166 $ par école 120 écoles en 2021/2022 et 1 236 écoles en 2022	19 920	205 176			225 096
1 Chef de Projet (P3)			40 000	35 688	75 688
4 régionales champ officiers (NOB)		100 000	100 000	100 000	300 000
Démarrage & Comité de Pilotage	5 000	10 000	15 000	15 000	45 000
Évaluation du programme (ligne de base, ligne médiane, ligne finale)	15 000	15 000	30 000	30 000	90 000
Communications/Relations médias, Approvisionnement, Opérations		67078 .08	67078 .08	67078 .08	201 234
1% Résident Coordinateur					32 110
8 % de récupération du siège de l'UNICEF Coût					256 881
					3 500 000

Source : UNICEF Madagascar. Project Description for Hempel Foundation. Catch up through structured pedagogy (CUSP): Applying a Structured Pedagogy Framework to achieve real-time change in teaching and learning through catch-up classes in Madagascar. October 2020 – December 2023

Annexe III - Annexe Méthodologique

3.1. Répartition des écoles de l'échantillon

DREN	École Témoin	École Cible	Total
ANALANJIROFO	6	11	17
ANDROY	5	3	8
ANOSY	9	16	25
TOTAL	20	30	50

Source : UNICEF. 2023. Section Éducation.

Dans chacune des écoles appartenant à l'échantillon, l'équipe d'évaluation a collectée les données quantitatives secondaires suivantes : effectifs d'élèves de 2021-22 à 2023-24, désagrégés par sexe ; taux de redoublement; effectif d'enseignants, désagrégé par sexe et par statut (enseignants fonctionnaires et non fonctionnaires) et par niveau d'études/formation professionnelle; type et nombre d'Assemblées Générales (AG) du FEFFI organisées au niveau de chaque école sur une période allant de 2021-2022 à 2023-2024, nombre de participants à chaque AG des FEFFI pour la période de période allant de 2021-2022 à 2023-2024; nombre d'activités planifiées et réalisées dans le cadre du Projet d'Établissement Contractualisé (PEC) de chaque école.

3.2. Liste des écoles composant l'échantillon qualitatif

Lieu	ZAP	CISCO	DREN	GROUPE
EPP BESAKOA	BESAKOA	BEKILY	ANDROY	Bénéficiaire
ECOLE COMMUNAUTAIRE BESOHIHY	BESAKOA	BEKILY	ANDROY	Bénéficiaire
EPP TALAKY	AMBOVOMBE II	AMBOVOMBE	ANDROY	Témoin
EPP ANKARAMENA	AMBOHIMALAZA	AMBOVOMBE	ANDROY	Bénéficiaire
EPP ANDRANOGOA	SAMPONA	AMBOASARY	ANOSY	Bénéficiaire
EPP ANKARA MORAFENO	AMBOASARY II	AMBOASARY	ANOSY	Bénéficiaire
EPP MAHIALAMBO	MAHATALAKY	TAOLAGNARO	ANOSY	Témoin
EPP FANJAHIRA	IFARANTSA	TAOLAGNARO	ANOSY	Bénéficiaire
EPP MENATANY	SOANIERANA IVONGO I	SOANIERANA IVONGO	ANALANJIROFO	Témoin
EPP ANIVORANO	LOUKINTSY	SAINTE MARIE	ANALANJIROFO	Bénéficiaire
EPP ARATOURAO	LOUKINTSY	SAINTE MARIE	ANALANJIROF	Bénéficiaire
EPP FAHOMBIAZANA ILAMPY	AMBOHIFOTATRA	SAINTE MARIE	ANALANJIROFO	Bénéficiaire

Source : UNICEF Madagascar. 2023. Section Éducation

3.3. Nombre d'activités réalisées/personnes rencontrées pendant la mission de terrain

Région	École Bénéficiaire				École Témoin			
Type d'activité	Entre-tien	FG	Observation	Total personnes Rencontrées	Entre-tien	FG	Observation	Total personnes Rencontrées
Androy	17	13	2	53	4	1	1	7
Anosy	19	6	3	55	2	1	0	6
Analanj.	17	9	3	86	3	2	1	13

Total Général	53	28	8	193	9	4	2	26

Source : Plan Eval. 2024. Équipe d'Évaluation

3.4. Liste des outils de collecte de données

Outil de collecte de données (cf. Note de cadrage du 23 novembre 2023)	École Bénéficiaire	École Témoin
Guide de facilitation de groupe de discussion : Enseignants	X	X
Guide de facilitation de groupe de discussion : Parents d'élève	X	X
Guide de facilitation de groupe de discussion : Bureau FEFFI	X	X
Guide d'entretien : Enseignants	X	X
Guide d'entretien : Directeurs d'école	X	X
Guide d'entretien : Instances administratives	X	X
Guide d'entretien : Partenaires Institutionnels	X	X
Grille d'observation de classe	X	X
Fiche de Collecte des données Secondaires	X	X

Source : Plan Eval. 2024. Équipe d'Évaluation

3.5. Technique d'analyse des tests ASER : calcul de double différence

Pour analyser les données du Test ASER et en tirer une conclusion générale sur l'effet de l'intervention, nous pouvons suivre les étapes suivantes :

⇒Calculer la différence avant et après l'intervention pour chaque groupe et chaque niveau : Pour chaque niveau, calculer la différence entre les pourcentages de Round 1 et Round 2 pour les bénéficiaires et les témoins.

⇒ Analyser les différences entre les groupes : Comparer les différences entre les bénéficiaires et les témoins pour chaque niveau.

⇒ Examiner les tendances générales : Analyser les tendances générales des variations des pourcentages entre les Rounds 1 et 2 pour chaque niveau et chaque groupe.

Les valeurs négatives représentent le pourcentage de la diminution de la proportion des élèves dans le niveau correspondant, tandis que les valeurs positives représentent le pourcentage de l'augmentation de la proportion des élèves dans le niveau considéré. Comme on est dans un système fermé, il est important de noter que la somme des parties négatives est égale à la somme des parties positives.

On appelle **gain individuel** la différence entre le niveau de l'élève lors du Test Round 2, et le niveau de l'élève lors du Test Round 1.

Gi = Niveau (Test Round2) – Niveau (Test Round1)

Le **gain de l'intervention** peut être mesuré en utilisant la formule suivante, qui quantifie la différence entre les performances avant et après l'intervention pour chaque groupe et chaque niveau.

Gain = Bénéficiaires (Round 2 – Round 1) - Témoin (Round 2 – Round 1)

3.6. Nombre d'élèves ayant participé aux deux tests ASER

	Round 1	**Round 2**
Nombre d'élèves ayant passé le test	1914	1890
Nombre d'élèves absents et ayant été remplacés	201	201
Nombre d'élèves absents et non remplacés	57	X
Nombre d'élèves qui ne participent pas au Test Round 1 mais participent au Round 2	X	33
Nombre d'élèves communs aux deux Tests	1656	1656

Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – round 1 (Oct. 2023 et round 2. (fév. 2024))

Annexe IV : Annexe Analytique

4.1. Nombre d'enseignant Formés à l'approche TaRL

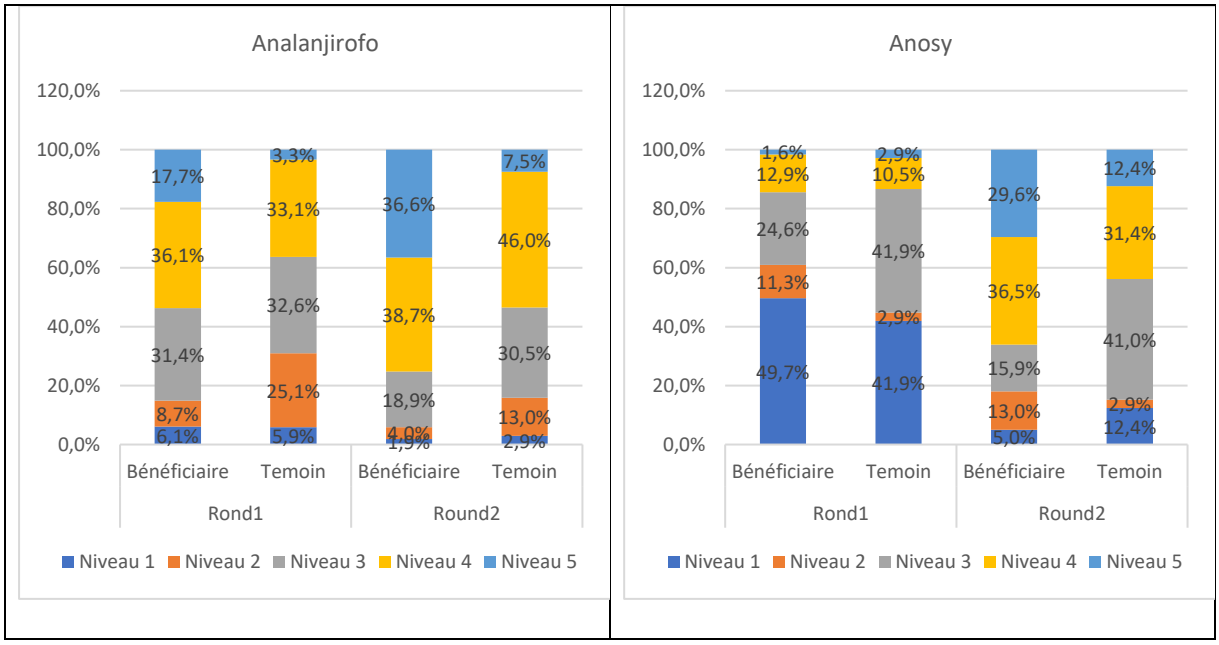
	2021-22			2022-23			2023-24			2021-24		
	CRAN			BTSL			BTSL			Total		
	H	F	Tot	H	F	Tot	H	F	Tot	H	F	Tot
# d'enseignants de classes de rattrapage formés au TaRL dans 5 régions	130	110	240	1 224	1 127	2 351	1 432	1 780	3 212	1 562	1 890	3 452

H = Homme F = Femme Tot = Total

Source : UNICEF Madagascar.2024. Récapitulatif du nombre d'enseignants formés.

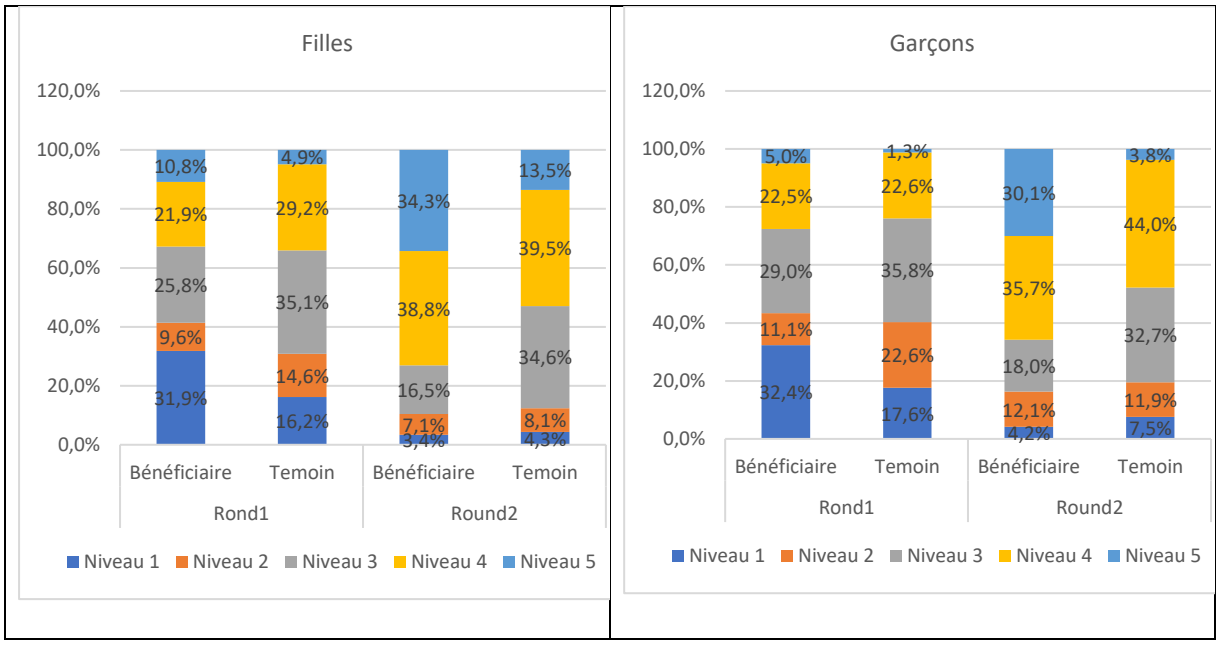
4.2. Résultats du Test ASER : Lecture

Graphique 8 : Répartition des élèves selon leurs compétences en lecture, par région



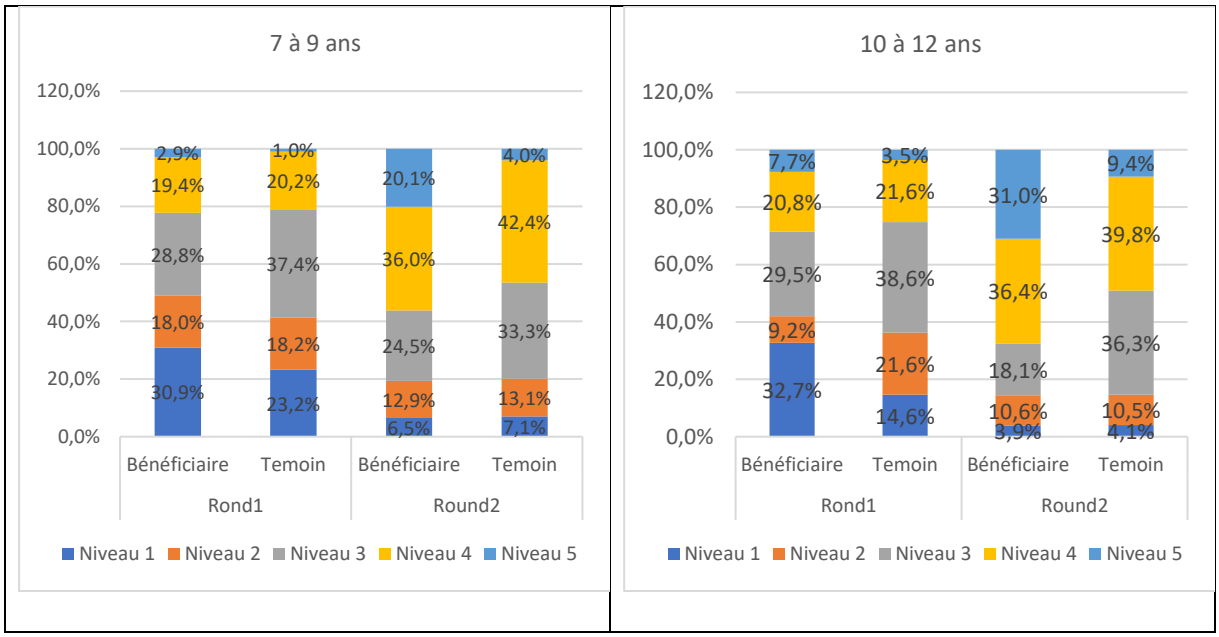
Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – round 1 (Oct. 2023 et round 2. (fev 2024)

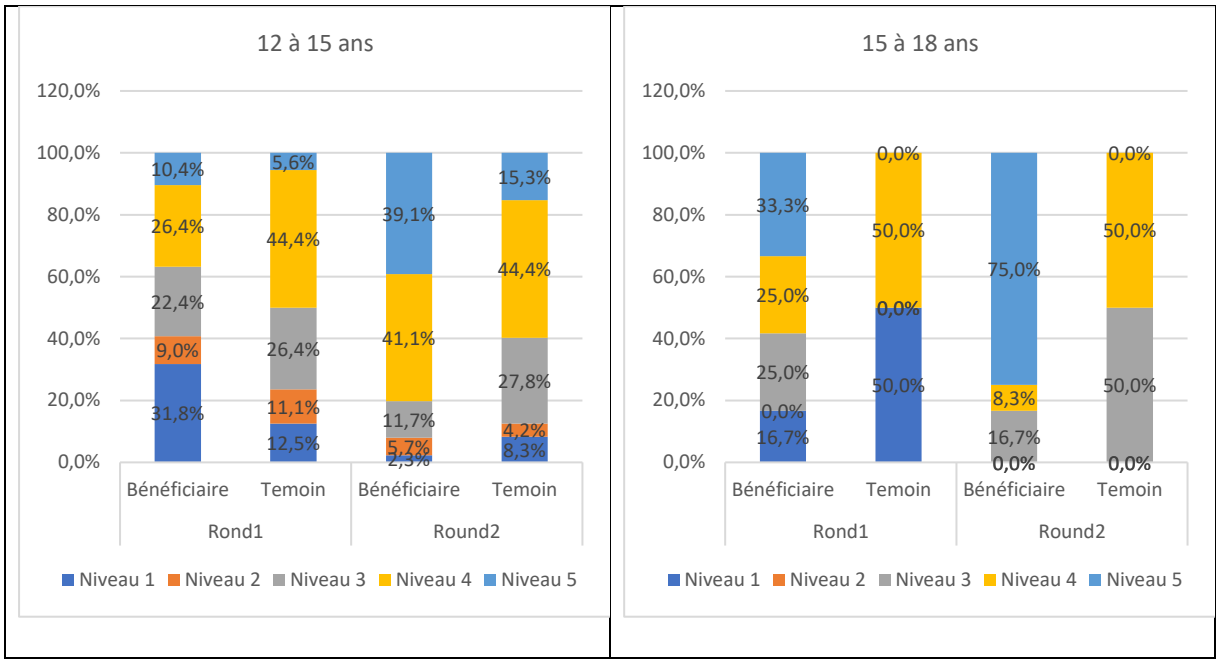
Graphique 2 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Lecture par Genre



Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – round 1 (Oct. 2023 et round 2. (fev 2024)

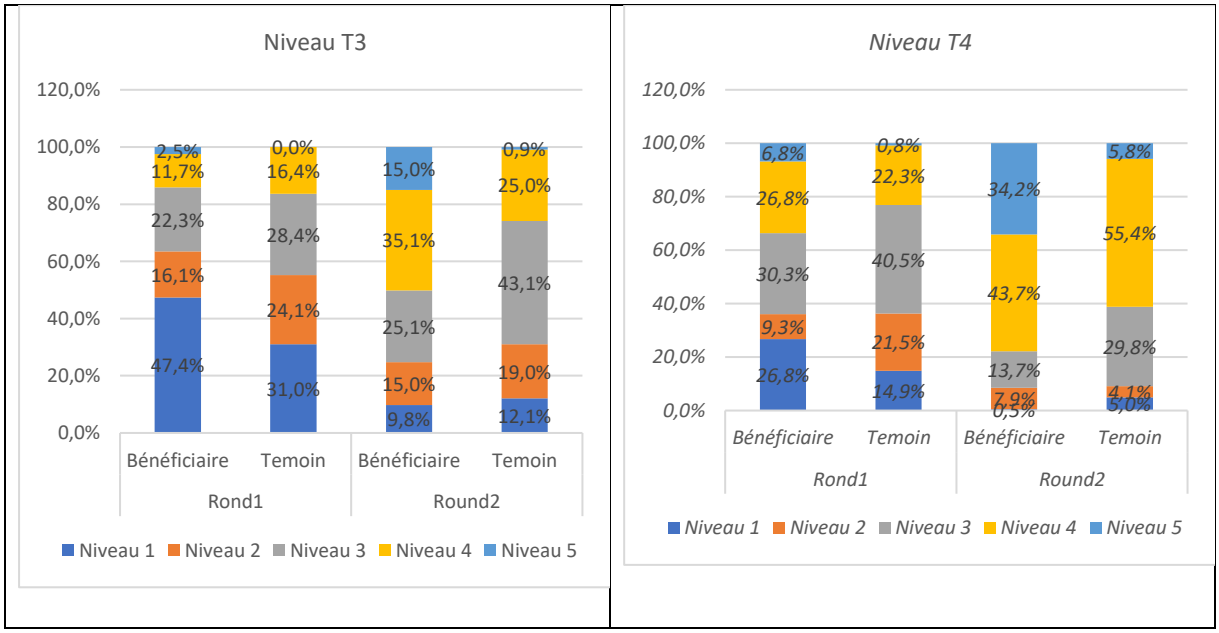
Graphique 9 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Lecture par Tranche d'âge

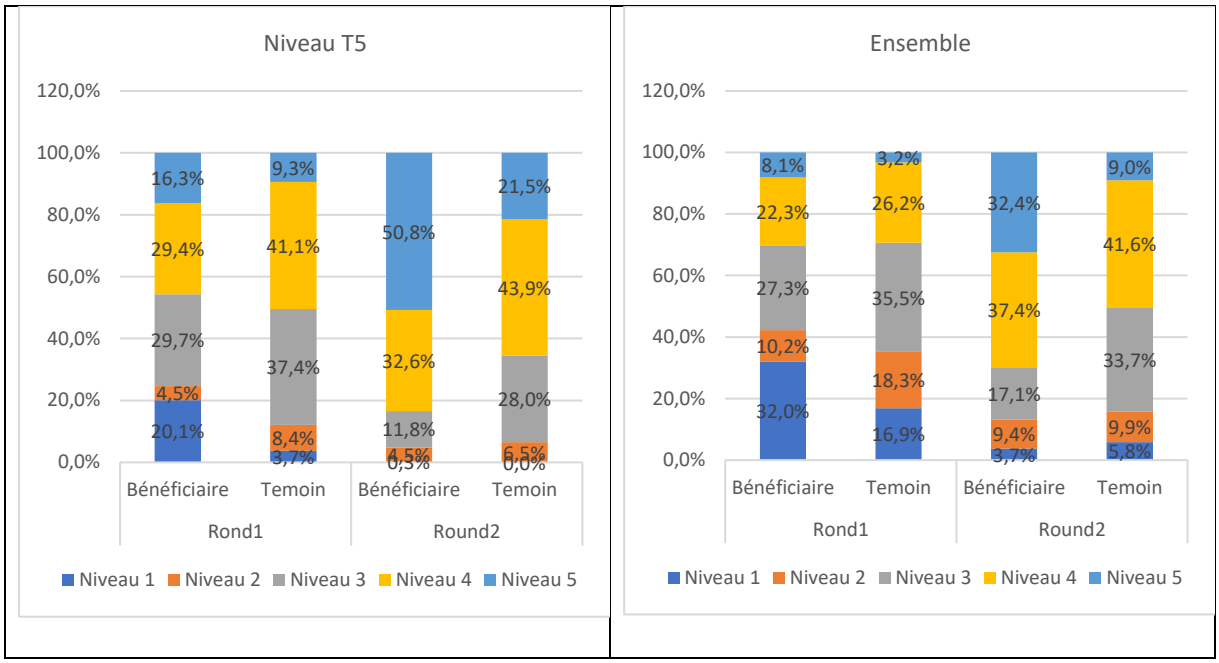




Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – round 1 (Oct. 2023) et round 2 (fev. 2024)

Graphique 10 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Lecture par Niveau d'Études

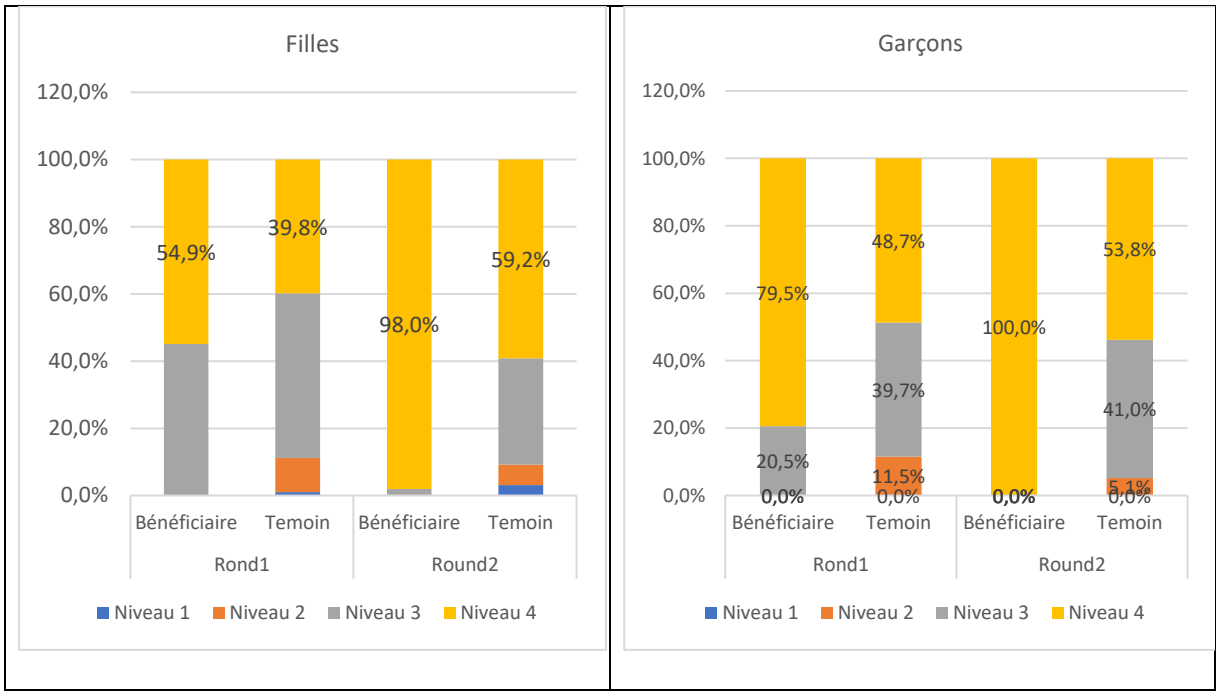




Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – Round 1 (Oct. 2023) et Round 2. (fev. 2024)

4.3. Résultats du Test ASER : Mathématiques

Graphique 11 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Mathématiques par Genre



Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – Round 1 (Oct. 2023) et Round 2. (fev. 2024)

Graphique 12 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Mathématiques par âge

Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – Round 1 (Oct. 2023) et Round 2 (fev. 2024)

Graphique 13 : Répartition des élèves selon leurs compétences en Mathématiques par Niveau d'études

Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL – Round 1 (Oct. 2023) et Round 2 (fev. 2024)

4.4. Nombre d'écoles ayant organisées des Réunions FEFFI de 2021 à 2024

Année scolaire	2021-22		2022-23		2023-24	
	EPP Témoin	EPP Bénéficiaire	EPP Témoin	École Bénéficiaire	École Témoin	École Bénéficiaire
AG Bilan final	0	2	0	3	0	0
AG Bilan mi-parcours	0	0	0	3	0	0
AG Validation PEC	0	7	0	4	0	15
AGE (élective ou de renouvellement)	0	6	0	5	0	7

AGI (informative)	2	3	0	4	0	7
AGIP	0	6	1	4	1	10
Autre	0	1	0	3	0	3
Total	**2**	**25**	**1**	**26**	**1**	**42**

Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL

4.5. Participation aux réunions organisées dans les EPP

Année scolaire	**2021-22**		**2022-23**		**2023-24**	
Nombre moyen des participants par école						
	École Témoin	**École Bénéficiaire**	**École Témoin**	**École Bénéficiaire**	**École Témoin**	**École Bénéficiaire**
AG Bilan final	0	85,5	0	46,3	0	0
AG Bilan mi-parcours	0	0	0	43,3	0	0
AG Validation PEC	0	61,8	0	41,2	0	60,2
AGE (élective ou de renouvellement)	0	75,3	0	47,4	0	40,6
AGI (informative)	103	67,7	0	58,5	0	50,2
AGIP	0	51,5	42	38,7	35	69,2
Autre	0	51	0	52,6	0	56,6
Nombre moyen des Parents d'élèves						
AG Bilan final	0	85,5	0	42,6	0	0
AG Bilan mi-parcous	0	0	0	37	0	0
AG Validation PEC	0	38,8	0	37	0	58
AGE (elective ou de renouvellement)	0	69	0	44,8	0	40
AGI (informative)	103	65	0	35	0	45,7
AGIP	0	47,8	42	35,2	35	64,2
Autre	0	46	0	18	0	49

Source : UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL

4.6. Nombre moyen d'Activités prévues dans le PEC

Année scolaire		**2021-22**		**2022-23**		**2023-24**	
		École Témoin	**École Bénéficiaire**	**École Témoin**	**École Bénéficiaire**	**École Témoin**	**École Bénéficiaire**
ANALANJIROFO	**Environnement / Matériel**	6,7	2,0	7,3	3,0	6,6	3,2
	Fonctionnement FEFFI		1,3	2,3	2,0	1,6	1,7
	Qualité d'enseignements/Apprentissages	2,0	2,0	2,0	3,0	2,6	2,3
	Temps scolaire		2,7	1,5	1,0	1,8	2,4
ANDROY	**Environnement / Matériel**	3,0			1,0	2,0	1,0
	Fonctionnement FEFFI	1,0			1,0	1,0	1,0
	Qualité d'enseignements/Apprentissages	1,0			1,3		1,5
	Temps scolaire	1,0			1,0	4,0	
ANOSY	**Environnement / Matériel**	1,8	2,0	2,8	2,9	4,0	1,9
	Fonctionnement FEFFI	1,0	1,7	2,6	1,4	1,4	1,4

	Qualité d'enseignements/Apprentissages	1,0	1,0	1,8	2,2	1,4	1,8
	Temps scolaire	1,4	1,0	1,6	0,8	0,8	1,2

Source: UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL

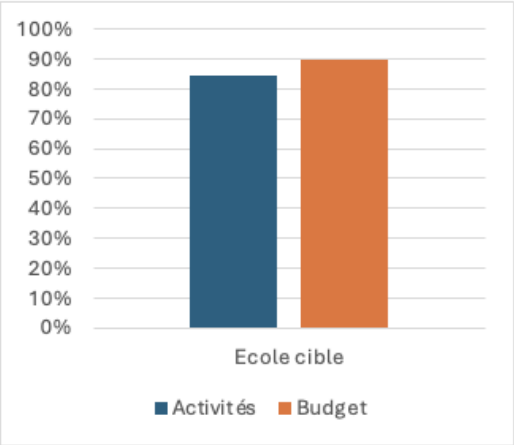
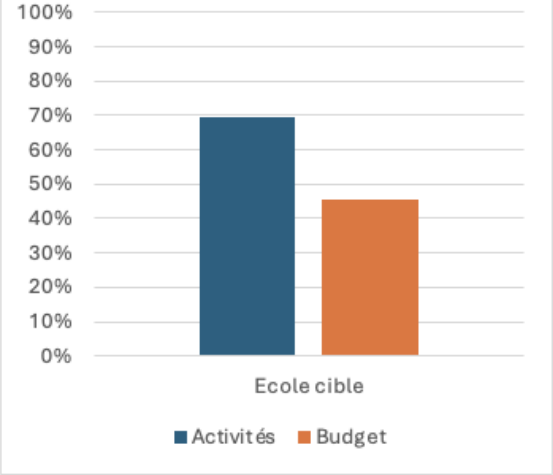
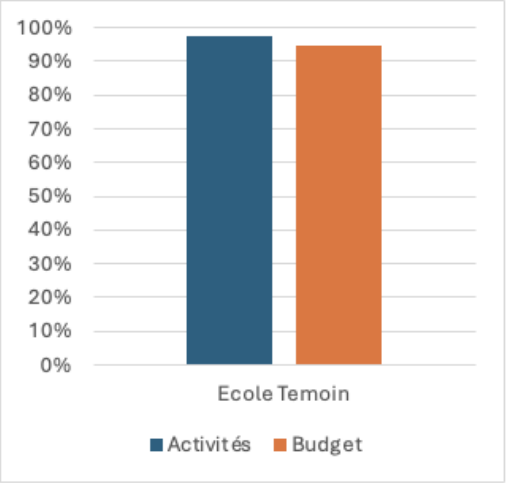
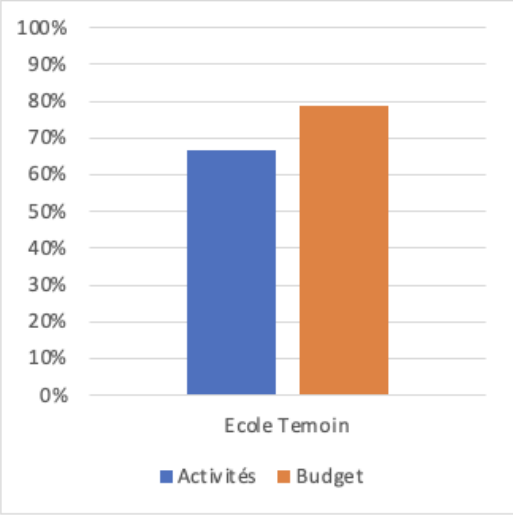
Note méthodologique : ces données doivent être prises avec précaution car le classement des activités dans les catégories a été fait par les membres des FEFFI eux-mêmes, sans que les critères des catégories aient été fixées à l'avance par le MEN et ou l'UNICEF. En effet, un questionnaire a été envoyé pour collecter les informations mais aucune consigne sur quelle activité relève de l'environnement/matériel ; du fonctionnement du FEFFI ; de la qualité de l'enseignement et/ou du temps scolaire. Ce qui implique, par exemple, que des cours de remédiation auraient pu être considérés comme relevant de la catégorie "qualité d'enseignement" par certaines FEFFI et dans la catégorie "temps d'apprentissage" par d'autres.

4.7. Taux de réalisation du PEC 2021-2022 et 2022-2023

Année		**2021-22**				**2022-23**			
DREN	**Groupe**	**Nombre d'activités**	**Activités prises en charge par la Communauté**	**Budget Total (en MGA)**	**Budget pris en charge par la Communauté (en MGA)**	**Nombre d'activités**	**Activités prises en charge par la Communauté**	**Budget Total (en MGA)**	**Budget pris en charge par la Communauté (en MGA)**
Planification									
ANALANJIROFO	École Témoins	7,3	5,3	6352810	5774533	14,0	10,7	15918433	15205933
	École cible	6,0	5,0	1235200	1235200				
ANDROY	Écoles Témoins	5,0	0,0	1222396	0				
	Écoles cible					2,7	1,3	3653967	86667
ANOSY	École Témoin	5,0	4,6	9545117	8600527	7,7	6,2	15018125	4731793
	École cible	4,3	1,3	1468433	105000	7,3	2,0	16339089	1849700
Rapport de réalisation									
ANALANJIROFO	Ecole Témoin	6,0	4,0	4971276	4556667	10,3	8,3	10243567	9937900
	Ecole cible	6,0	5,0	1235200	1235200				
ANDROY	Ecole Témoin	3,7	1,3	856716	164585				
	Ecole cible					1,0	0,3	421050	21933
ANOSY	Ecole Témoin	4,8	4,4	9533117	8600527	6,2	3,5	14967573	4731793
	Ecole cible	3,3	1,3	1280402	105000	5,5	2,0	8095430	1849367
Taux de réalisation									
ANALANJIROFO	École Témoin	82%	75%	78%	79%	74%	78%	64%	65%

	Ecole cible	100%	100%	100%	100%				
ANDROY	École Témoin	73%		70%					
	Ecole cible					37%	25%	12%	25%
ANOSY	École Témoin	96%	96%	100%	100%	80%	57%	100%	100%
	École cible	77%	100%	87%	100%	75%	100%	50%	100%

UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL

2021-2022	2022-2023
Taux de réalisation des activités (total) et de budget (total)	
	
Taux de réalisation des activités et de budget pris en charge par la communautés	
	

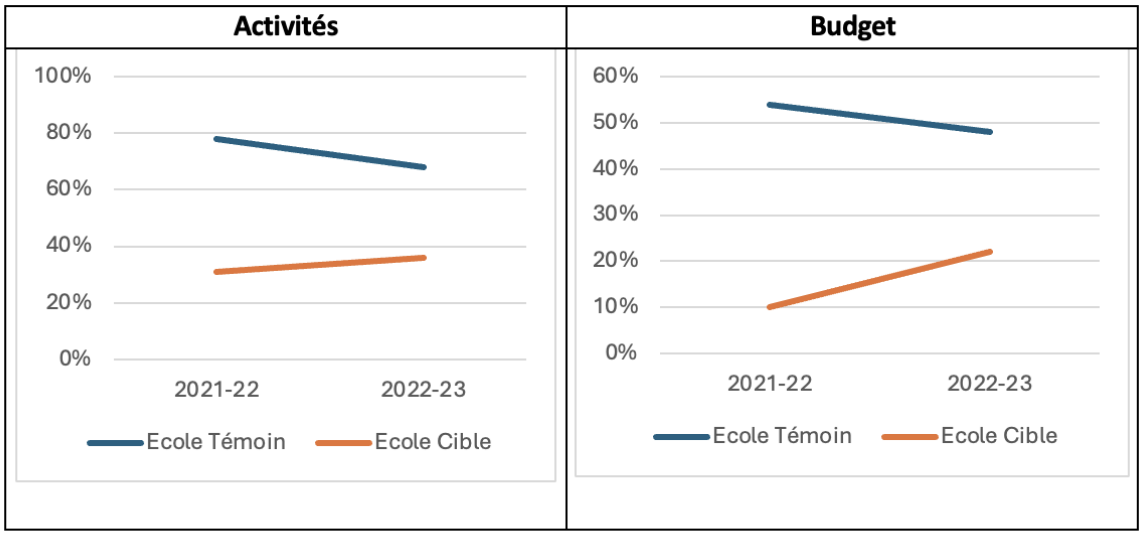
UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL

4.8. Activités pris en charge par la communauté

	Nombre d'activités	Activité prise en charge par la Communauté		Budget Total	Budget pris en charge par la Communauté	
		En nombre	%		En dépenses	%
2021-22						
Ecole Témoin	9,8	7,7	78%	15 318 227	8 223 173	54%
Ecole Bénéficiaires	5,8	1,8	31%	12 110 715	1 262 022	10%
2022-23						
Ecole Témoin	7,6	5,1	68%	13 392 904	6 467 162	48%
Ecole Bénéficiaires	4,0	1,4	36%	5 537 303	1 240 222	22%[6]

UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL

Participation de la communauté en %



UNICEF & MEN. Enquête sur Eval FEFFI-TaRL