



Conception de l'Évaluation de l'Activité Education Secondaire en Côte d'Ivoire

Le 27 septembre 2023

Emilie Bagby, Faraz Usmani, Margo Berends et Sarah Leser

Cette page a été laissée vierge pour permettre la copie recto-verso.

Table des Matières

LISTE DES ACRONYMES	vii
I. INTRODUCTION.....	1
II. ACTIVITÉ EDUCATION SECONDAIRE.....	3
A. Description du projet.....	3
B. Logique de l'activité.....	7
C. Revue de la littérature.....	11
1. Construction d'établissements scolaires.....	11
2. L'engagement communautaire.....	12
3. Formation des enseignants et réforme pédagogique.....	13
4. Changement institutionnel pour remédier aux disparités entre les sexes dans l'éducation.....	14
5. Données pour la prise de décision en matière d'éducation	15
D. Pertinence politique de l'évaluation.....	16
III. CONCEPTION DE L'ÉVALUATION	17
A. Questions de recherche et aperçu de l'évaluation	17
B. Évaluation de l'impact de la sous-activité « Formation des enseignants ».....	21
1. Approche analytique.....	21
2. Sources de données et rapports.....	24
C. Évaluation des performances des sous-activités 1 à 4	25
1. Évaluation globale des performances	25
2. Sous-activité « Accès équitable ».....	27
3. Sous-activité « Formation des Enseignants ».....	35
4. Sous-activité « Politique genre ».....	42
5. Sous-activité « Système de gestion »	44
6. Calendrier de la recherche qualitative, échantillon de l'étude et approche analytique	45
D. Éclairer les analyses coût-bénéfices révisées.....	48
E. Calendrier de l'évaluation, calendrier des rapports et plan de diffusion.....	50

F. Garantir la qualité des données.....	52
G. Défis pour l'évaluation et les stratégies d'atténuation	54
IV. ADMINISTRATION.....	57
A. Résumé des exigences et des autorisations du CEI.....	57
B. Mesures d'atténuation des risques COVID-19.....	57
C. Accès aux données, protection de la vie privée et documentation.....	58
D. Rôles et responsabilités de l'équipe d'évaluation	58
RÉFÉRENCES.....	59
ANNEXE A.....	A.1
ANNEXE B.....	B.1
ANNEXE C.....	C.1

Tableaux

Tableau III.1. Questions de recherche et conception de l'évaluation	17
Tableau III.2. Sources de données et résultats/indicateurs clés pour l'évaluation de l'impact de la formation des enseignants.....	24
Tableau III.3. Sources de données et thèmes clés pour l'évaluation globale des performances.....	26
Tableau III.4. Sources de données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances de l'accès équitable	28
Tableau III.5. Sources des données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances de la formation des enseignants.....	35
Tableau III.6. Sources des données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances de la politique genre	43
Tableau III.7. Sources des données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances du système de gestion.....	44
Tableau III.8. Collecte de données qualitatives : Taille des échantillons et calendrier	46
Tableau B.1. Sources de données quantitatives pour l'évaluation	B.3
Tableau B.2. Sources de données qualitatives pour l'évaluation des performances.....	B.6

Graphiques

Graphique II.1. Carte de la Côte d'Ivoire indiquant les régions de Gbêkê (nord) et de San Pedro (sud).....	3
Graphique II.2. Calendrier de mise en œuvre.....	4
Graphique II.3. Logique de l'Activité Education Secondaire	8
Graphique III.1. Conception d'une analyse de séries chronologiques interrompues.....	23
Graphique III.2. Évaluation de l'Accès Équitable : Calendrier de collecte des données d'enquête.....	31
Graphique III.3. Évaluation des performances de la formation des enseignants : Calendrier de l'enquête de suivi.....	39
Graphique III.4. Calendrier de mise en œuvre et d'évaluation.....	51
Graphique A.1. Calendrier de mise en œuvre.....	A.3

LISTE DES ACRONYMES

ACB	Analyse Coûts-Bénéfices
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle (examen obligatoire confirmant l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire)
BRIGHT	<i>Burkinabé Response to Improve Girl's Chances to Succeed</i> (La réponse burkinabé pour améliorer les chances de réussite des filles)
CAP	Connaissances, attitudes et pratiques
CDP	Collèges de proximité
CEI	Comité d'Examen Institutionnel
CIFE	Comité Interministériel pour la Formation des Enseignants du Premier Cycle du Secondaire
CM2	Cours Moyen 2 (dernière année de l'école primaire)
CMEF	Club de Mères d'Elèves Filles
COGES	Comité de Gestion des Établissement Scolaires
DEEG	Direction de l'Égalité et de l'Équité du Genre
DMD	Différences minimales détectables
DESPS	Direction des Etudes, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques
DVSP	Direction de la Veille et du Suivi des Programmes
EIC	Entretien d'information clé
ENS	Ecole Normale Supérieure
GD	Groupe de Discussion
GoCI	Gouvernement de la Côte d'Ivoire
GSC	Groupes de Soutien à la Construction
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IMAGINE	<i>IMprove the educAtion of Girls In NigEr</i> (Améliorer l'éducation des filles au Niger)
INJS	Institut National de la Jeunesse et des Sports
MCO	Moindres carrés ordinaires
MCA-CI	Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire
MCC	Millennium Challenge Corporation

Liste des acronymes

MENA	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
METFPA	Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
SABER	<i>Systems Approach for Better Education Results</i> (Une approche systémique pour de meilleurs résultats en éducation)
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
SCI	Séries Chronologiques Interrompues
STEM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
TIMSS	Tendances des études internationales sur les mathématiques et les sciences
TdR	Termes de Référence
TRE	Taux de rentabilité économique
UNESCO IIEP	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture Institut international de planification de l'éducation
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

I. INTRODUCTION

Ces dernières années, la Côte d'Ivoire a réalisé plusieurs avancées notables dans l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire. En 2015, le gouvernement a adopté une loi sur l'enseignement obligatoire imposant à tous les enfants de fréquenter l'école primaire et le collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) et réduisant les exigences en matière de tests pour entrer au collège. Cela a conduit à une augmentation du taux brut de scolarisation au collège, qui est passé de 33 à 58 pour cent entre 2007 et 2014 (Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage [METFPA] 2017), puis à 66,6 pour cent en 2018 (METFPA 2018).¹ Le taux d'achèvement du collège a également augmenté au cours de cette période, passant de 36 pour cent en 2015 à 57 pour cent en 2019 (Ministère du Plan et du Développement 2019). Le Gouvernement de la République de Côte d'Ivoire (GoCI) augmente également le nombre d'écoles collégiées dans le but d'accroître l'accès à l'éducation (Ministère du Plan et du Développement 2019).

Bien que des progrès significatifs aient été réalisés, la scolarisation au collège est loin d'être universelle et d'importantes disparités existent, en particulier entre les sexes, entre les zones urbaines et rurales, et entre les régions. En 2018, le taux de scolarisation était de 72 pour cent pour les garçons, contre 61 pour cent pour les filles ; en outre, en 2014, 94 pour cent des écoles secondaires étaient situées dans des zones urbaines (UNESCO IPE - Pôle de Dakar, UNICEF, et Gouvernement de la Côte d'Ivoire 2016). Le déficit d'enseignants au collège (METFPA 2017) complique les questions d'accès, d'inscription et de qualité de l'éducation et contribue à des résultats d'apprentissage relativement faibles. Cela s'explique en partie par le fait que le pays ne dispose que d'un seul centre de formation pour les enseignants du secondaire, l'École Normale Supérieure (ENS). Dans l'ensemble, les résultats d'apprentissage de la majorité des élèves au collège en Côte d'Ivoire sont inférieurs aux normes internationales. En 2014, 52 pour cent des élèves ivoiriens de 6^e année n'atteignaient pas le seuil de « compétence suffisante » lors de l'évaluation de la lecture en fin de cycle primaire du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC)², et 73 pour cent n'atteignaient pas le seuil correspondant lors de l'évaluation des mathématiques (PASEC 2015).

Le Millennium Challenge Corporation (MCC) et le GoCI s'attaquent à ces lacunes d'éducation par le biais d'un Compact de 525 millions de dollars, qui a été signé en novembre 2017 et est entré en vigueur en août 2019. Le Compact de la Côte d'Ivoire vise à accroître la croissance économique et à réduire la pauvreté en diversifiant l'économie ivoirienne (MCC 2017). Dans le cadre de son compact avec le GoCI, le MCC finance le Projet de Compétences pour l'employabilité et la productivité (*Skills*), d'une valeur de 155 millions de dollars, afin de soutenir les efforts du GoCI dans le secteur de l'éducation. Le projet comprend l'Activité Education Secondaire, qui vise à améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement

¹ Dans la mesure du possible, cette section présente des données de 2018 ou 2019 (c'est-à-dire immédiatement antérieures ou contemporaines à l'entrée en vigueur du Compact de la Côte d'Ivoire en août 2019) pour mettre en évidence les niveaux de résultats clés avant le compact et caractériser la situation de référence du secteur de l'éducation du pays.

² Les enquêtes du PASEC sont menées dans 25 pays, dont la plupart se trouvent en Afrique francophone. Plus précisément, les membres du PASEC sont le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cambodge, le Cameroun, le Canada (Nouveau-Brunswick), la République centrafricaine, le Tchad, les Comores, le Congo-Brazzaville, la Côte d'Ivoire, Djibouti, la République démocratique du Congo, le Gabon, la Guinée, le Laos, le Liban, Madagascar, le Mali, Maurice, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal, le Togo et le Viêt Nam. Les résultats de l'évaluation internationale présentés dans PASEC (2015) se concentrent sur dix pays d'Afrique francophone, dont la Côte d'Ivoire.

au niveau du collège. L'activité comprend quatre sous-activités : (1) la construction et le soutien de nouveaux collèges dans les zones rurales des régions de Gbêkê et de San Pedro (sous-activité Accès équitable), (2) l'expansion des opportunités de formation initiale des enseignants et l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants (sous-activité Formation des Enseignants), (3) la politique genre et le renforcement institutionnel (sous-activité Politique genre), et (4) l'amélioration du système de gestion pour la prise de décision (sous-activité Système de gestion).

Le MCC a passé un contrat avec Mathematica pour mener une évaluation indépendante de l'Activité Education Secondaire en Côte d'Ivoire. La conception de l'évaluation utilisera une approche mixte comprenant une évaluation des performances pour évaluer les effets des quatre sous-activités, ainsi qu'une évaluation de l'impact de la sous-activité Formation des Enseignants et une étude sur le rapport coût-efficacité.

Ce rapport décrit la méthodologie proposée pour évaluer l'impact et les contributions de l'Activité Education Secondaire en Côte d'Ivoire. Le chapitre II présente un résumé des interventions de l'activité ainsi qu'une vue d'ensemble de la logique de l'activité et une revue de la littérature internationale existante sur les impacts d'interventions similaires. Le chapitre III présente une description détaillée de la conception de l'évaluation, avec une discussion des questions d'évaluation, des méthodes et des sources de données pour les principaux résultats de l'étude. Le chapitre IV présente notre plan d'administration et de gestion de l'évaluation, y compris l'obtention de l'autorisation du Comité d'Examen Institutionnel (CEI), la manière dont les données seront protégées et communiquées, et les rôles et responsabilités des membres de l'équipe d'évaluation.

II. ACTIVITÉ EDUCATION SECONDAIRE

Dans ce chapitre, nous décrivons l'Activité Education Secondaire et ses quatre sous-activités. Nous décrivons la logique d'activité qui sous-tend les interventions, fournissons une analyse de la littérature existante sur des interventions similaires et soulignons comment notre évaluation de ces interventions alimentera les discussions sur les politiques connexes.

A. Description du projet

L'objectif de l'Activité Education Secondaire est d'augmenter le nombre d'années d'enseignement reçues et d'améliorer l'acquisition de compétences de base de qualité et recherchées, notamment en lecture, en mathématiques et en compétences non techniques, pour les élèves du collège de l'enseignement secondaire. Elle vise à atteindre cet objectif par le biais de quatre sous-activités :

1. Sous-activité « Nouveaux collèges pour l'accès équitable » (Accès équitable).

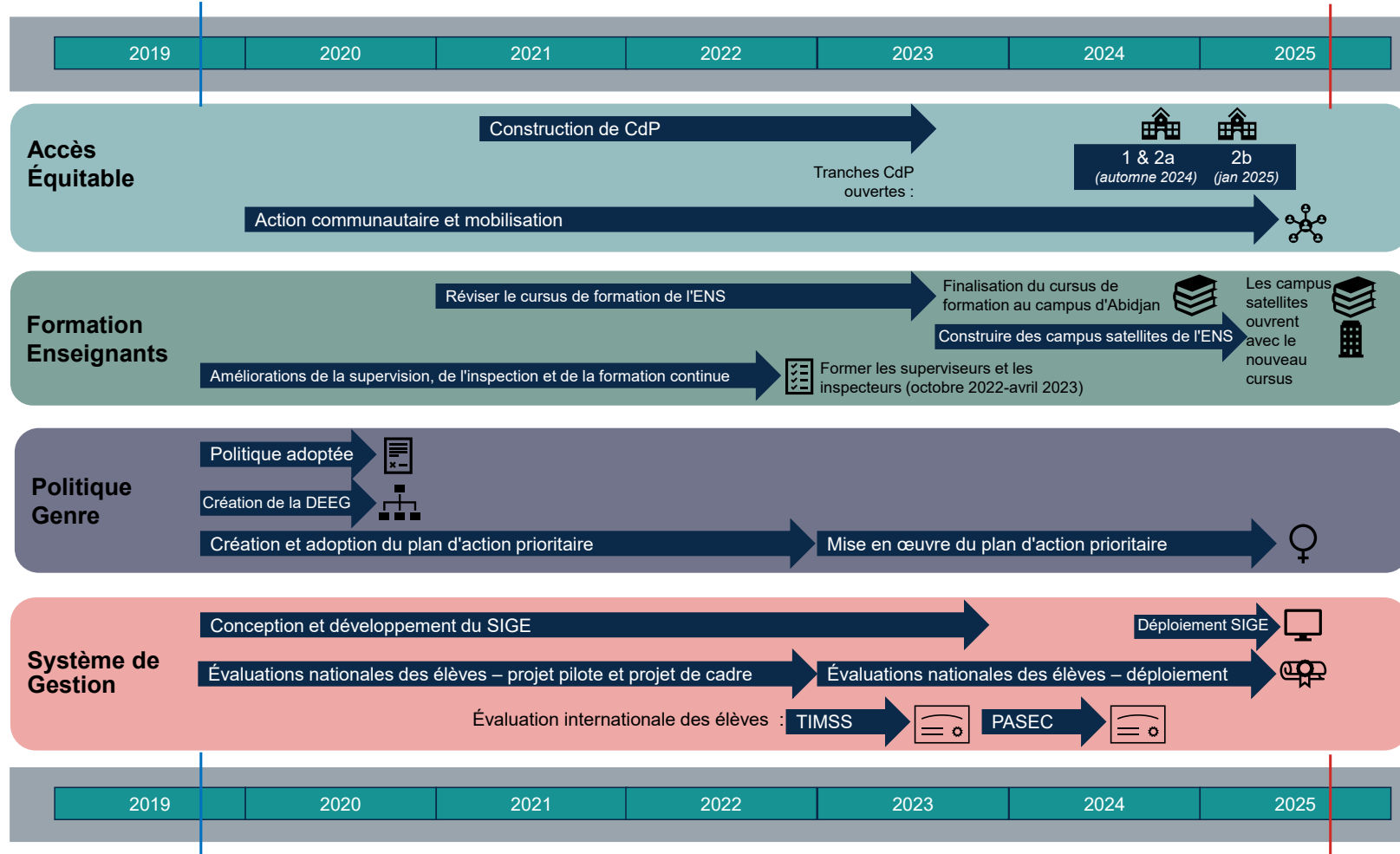
Cette sous-activité vise à construire, équiper et soutenir 74 à 84 nouveaux collèges de proximité (CDP) dans les zones rurales et périurbaines des régions de Gbêkê et de San Pedro (Graphique II.1). Le nombre total de CDP à construire est encore en cours de finalisation, mais l'accord Compact a fixé un objectif de 752 salles de classe construites. Plus précisément, les nouveaux CDP seront construits sur la base de modèles standard dans l'une des deux tailles suivantes : (i) la variante de base 2, plus petite, qui peut accueillir jusqu'à 320 élèves répartis sur quatre niveaux scolaires et deux salles de classe par niveau ; et (ii) la variante de base 4, plus grande, qui peut accueillir deux fois plus d'élèves et de salles de classe.³ La sélection de chaque site et de chaque taille d'école se fera sur la base d'un plan de sélection des sites scolaires, qui comprendra une évaluation systématique de la population attendue d'élèves éligibles, de la disponibilité du terrain et des infrastructures nécessaires (telles que l'électricité et l'eau courante), et de l'adéquation du terrain local. Ce plan sera complété par une stratégie d'engagement communautaire visant à impliquer la communauté dans la sélection des sites scolaires et à encourager l'inscription dans les écoles nouvellement construites, en particulier chez les filles.

Graphique II.1. Carte de la Côte d'Ivoire indiquant les régions de Gbêkê (nord) et de San Pedro (sud)



³ En raison de contraintes budgétaires et chronologiques, diverses alternatives au nombre de CDP cibles ont été discutées. L'objectif est d'atteindre 752 salles de classe avec un plus grand nombre de CDP de base 4 que prévu à l'origine.

Graphique II.2. Calendrier de mise en œuvre



Note : Les flèches bleues indiquent la date de début de chaque activité et sa durée estimée. Les icônes indiquent la date estimée d'achèvement de chaque activité.

CDP = collège de proximité ; DEEG = Direction de l'Égalité et de l'Équité du Genre ; SIGE = Système d'information sur la gestion de l'éducation ; ENS = École Normale Supérieure ; PASEC = Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN ; TIMSS = *Trends in International Mathematics and Science Study*.

Comme le montre la Graphique II.2, la mobilisation communautaire a commencé début 2020 dans les communautés de Gbêkê et de San Pedro qui recevront la première tranche de 20 CDP. La construction de 20 CDP dans ces communautés devrait être achevée au printemps 2024, la première cohorte d'élèves s'inscrivant au cours de l'année scolaire 2024-2025 et terminant le collège l'enseignement secondaire à la fin de l'année scolaire 2027-2028. La deuxième tranche, qui comprend 10 écoles, devraient ouvrir à l'automne 2024 ou en janvier 2025. Le Graphique A.1 de l'annexe A fournit plus de détails sur le calendrier de mise en œuvre.

- 2. Sous-activité « Amélioration et extension de la formation des enseignants » (Formation des Enseignants).** La sous-activité « Formation des Enseignants » vise à accroître la capacité du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire à fournir une formation initiale de haute qualité aux enseignants du secondaire afin de mieux répondre à la demande nationale d'enseignants. Elle améliorera également la capacité du secteur de l'éducation à assurer la supervision des enseignants du secondaire. Plus précisément, le financement du MCC soutiendra (i) la construction et l'équipement de deux nouveaux campus satellites de formation des enseignants (un à Gbêkê et un à San Pedro) de l'ENS pour compléter son campus principal à Abidjan ; (ii) la révision et la refonte du cursus de formation initiale des enseignants à mettre en œuvre dans les trois campus de l'ENS, ainsi que les investissements associés dans la gestion, la formation du personnel et l'équipement ; et (iii) la fourniture d'une assistance technique pour la mise en œuvre du cursus de formation initiale des enseignants ; et (iv) la fourniture d'une assistance technique au ministère de l'Enseignement supérieur (connu sous le nom de MESRS, selon son nom officiel, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique) pour concevoir et tester sur le terrain un nouveau programme d'encadrement des enseignants afin d'améliorer l'encadrement des enseignants au niveau national, à la fois pendant et après leur formation initiale.

La construction des deux campus satellites de l'ENS à Gbêkê et San Pedro dans le cadre de la sous-activité Formation des Enseignants devrait commencer en 2023, et les campus devraient commencer à fonctionner au cours de l'année académique 2025-2026 (Graphique II.2). L'élaboration du cursus révisé de formation des enseignants a débuté en janvier 2021 ; il a été adopté par les parties prenantes nationales en janvier 2022 et fait l'objet d'un projet pilote sur le campus de l'ENS Abidjan durant l'année académique 2022-2023. Des révisions du cursus basées sur le projet pilote sont prévues au cours de l'année académique 2023-2024, la version finalisée du cursus étant anticipée pour l'année académique 2024-2025 sur le campus de l'ENS Abidjan. Les campus ENS satellites utiliseront le nouveau cursus lorsqu'ils seront opérationnels. Ainsi, la première cohorte d'enseignants formés pendant deux années complètes en utilisant ce nouveau cursus finalisé sur les campus d'Abidjan est celle qui entre au début de l'année académique 2024-2025 et qui devrait être diplômée à la fin de l'année académique 2025-2026. Pour les campus satellites, il s'agit de la cohorte qui entre au début de l'année académique 2025-2026 et qui devrait être diplômée à la fin de l'année académique 2026-2027. Les superviseurs d'enseignants et les inspecteurs devraient être formés aux améliorations du programme de supervision et d'inspection des enseignants entre octobre 2022 et avril 2023.

- 3. Sous-activité « Politique Genre dans l'éducation et renforcement institutionnel » (Politique genre).** Cette sous-activité vise à améliorer les opportunités économiques pour les femmes en Côte d'Ivoire en réduisant les disparités entre les sexes dans l'accès à l'éducation. Plus précisément, le financement du MCC soutiendra (i) l'élaboration d'une politique nationale en matière de genre (ainsi qu'un plan quinquennal de mise en œuvre) pour le secteur de l'éducation qui sera adoptée par le ministère de l'Éducation nationale (connu sous le nom de MENA) ; (ii) le développement, la création, l'opérationnalisation et l'administration d'une unité d'action en matière de genre au sein du MENA ; et

(iii) la mise en œuvre conformément aux actions prioritaires identifiées dans la politique en matière de genre pour éliminer les obstacles qui limitent l'accès des filles à l'éducation.⁴

Comme le montre la Graphique II.2, l'unité d'action sur le genre au sein du MENA (connue sous le nom de DEEG, suivant son nom officiel en français, Direction de l'Égalité et de l'Égalité du Genre) a été créée par décret officiel en décembre 2018, en prélude au lancement de la sous-activité Politique genre. La politique nationale du genre a été rédigée et validée en mars 2020, et un plan de mise en œuvre quinquennal a été élaboré peu après. Un plan d'action prioritaire ciblant l'application de la Politique nationale du genre aux régions de Gbêkê et de San Pedro est actuellement en cours d'élaboration.

4. **Sous-activité « Système de gestion pour la prise de décision » (Système de gestion).** La sous-activité Système de gestion vise à améliorer la collecte, la gestion, l'analyse et l'utilisation de l'information afin de promouvoir la prise de décision fondée sur les données dans le secteur de l'éducation ivoirien. Plus précisément, le financement du MCC soutiendra (i) les investissements dans le matériel, les logiciels et l'assistance technique au MENA pour développer et piloter un système intégré d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) dans les régions de Gbêkê et San Pedro, y compris l'intégration de tous les CDP construits dans le cadre de la sous-activité Accès équitable ; (ii) le développement et l'opérationnalisation d'un plan pluriannuel pour étendre les évaluations internationales et nationales des élèves, y compris la participation à des programmes de tests internationaux ; et (iii) l'assistance technique au MENA pour renforcer les capacités d'utilisation des informations générées par le SIGE intégré et les évaluations des élèves pour prendre des décisions fondées sur des données.

Le comité qui supervisera la mise en œuvre du SIGE intégré - y compris au-delà de la période soutenue par le MCC dans le cadre de la sous-activité Système de gestion - a été créé par décret officiel en janvier 2020 (Graphique II.2). Sa première réunion (impliquant le sous-comité technique et le sous-comité pilote) a eu lieu en octobre 2020. En 2021, un consultant a entamé le processus consistant à (i) diagnostiquer systématiquement les lacunes et les besoins en matière d'information que le SIGE intégré comblera et (ii) proposer et développer l'architecture spécifique requise pour le système. Un autre consultant a été engagé pour développer le SIGE à partir de septembre 2023. Le système devrait être opérationnel d'ici l'automne 2024 et intégrera probablement d'autres actions mises en place pour la collecte de données dans les établissements avant son lancement, comme le développement en cours d'un outil de collecte de données issues des protocoles de supervision des enseignants. Les essais pilotes du système se concentreront d'abord sur les régions de Gbêkê et de San Pedro. Un projet pilote d'évaluation élargie des élèves au niveau national a été achevé en mai 2022 et des élèves de Gbêkê et de San Pedro de 5^{ème} et 3^{ème} ont passé les examens de mathématiques et de français durant l'année académique 2022-2023. Le GoCI a participé également à l'étude Tendances internationales en mathématiques et en sciences (TIMSS) en 2023 et participera au Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) au niveau du collège en 2024 afin de suivre les progrès des élèves par rapport aux critères internationaux pertinents. Ces activités récentes s'alignent également largement sur les objectifs du Comité Interministériel pour la Formation des

⁴ La responsabilité de la politique nationale de l'éducation en Côte d'Ivoire incombait auparavant au Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage (METFPA). Une mise à jour de la structure organisationnelle en avril 2021 a conduit à la création du ministère de l'Éducation nationale (connu sous le nom de MENA, suivant son nom officiel en français Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation) et du ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Apprentissage (connu sous le nom de METFPA, suivant son nom officiel Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Apprentissage). Le MENA est plus directement impliqué dans l'Activité Education Secondaire.

Enseignants du Premier Cycle du Secondaire (CIFE), un organisme interministériel créé pour utiliser les données pour la prise de décision en matière de formation, de recrutement, et de déploiement des enseignants.

B. Logique de l'activité

On se rend de plus en plus compte que les bénéfices des investissements dans l'éducation (tels que des salaires plus élevés) en Afrique subsaharienne peuvent être principalement réalisés lorsque les élèves terminent des niveaux d'éducation plus élevés (Keswell et Poswell 2005 ; Kuepié et Nordman 2015). Cela peut exacerber des schémas d'inégalité préexistants s'il existe des disparités entre les sexes, les régions ou autres dans l'accès à l'enseignement secondaire ou post-secondaire. Ce défi est particulièrement aigu pour la Côte d'Ivoire, car les rendements de l'enseignement secondaire y sont plus élevés que dans la moyenne des pays d'un échantillon de 139 économies, ainsi que dans des pays ayant des niveaux de revenus similaires (Montenegro et Patrinos 2014).⁵ Si l'accès à l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire n'est pas amélioré pour les filles ou les élèves ruraux, on peut s'attendre à ce que les écarts de revenus/salaires entre les sexes ou entre les zones rurales et urbaines se creusent à l'avenir. En outre, la forte présence de formations formelles en cours d'emploi proposées aux travailleurs par les entreprises en Afrique subsaharienne suggère également qu'il existe une inadéquation entre les compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle et celles qui sont nécessaires pour réussir sur le lieu de travail. Cette pratique est particulièrement répandue en Côte d'Ivoire. La formation formelle, par exemple, est proposée par environ 60 pour cent des entreprises ivoiriennes orientées vers l'exportation, une part plus élevée qu'au Burkina Faso (50 pour cent), au Sénégal (44 pour cent) et au Nigeria (33 pour cent) (Banque mondiale 2016).⁶

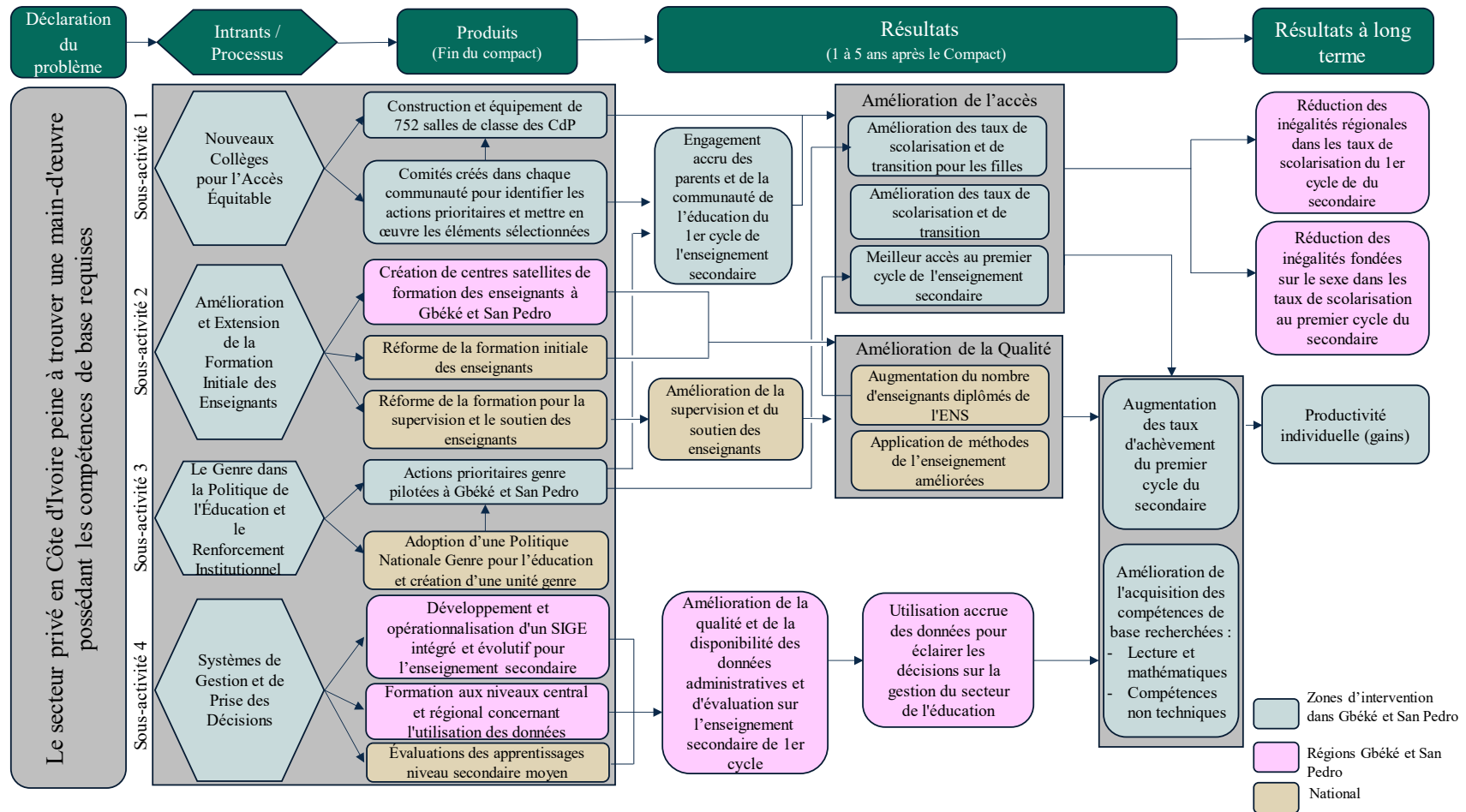
La logique d'activité de l'Activité Education Secondaire illustre les voies de causalité hypothétiques - des intrants du programme aux résultats immédiats, à moyen terme et à long terme - par lesquelles le MCC s'attend à ce que l'Activité relève ces défis en Côte d'Ivoire et contribue à l'objectif global de réduction de la pauvreté par la croissance économique (Graphique II.3). Chacun des liens de la logique d'activité représente une hypothèse sur la manière dont les activités affecteront les bénéficiaires du compact et les principales parties prenantes, notamment les élèves, les enseignants, les administrateurs scolaires et les décideurs des ministères et centres concernés.

La sous-activité « Accès équitable » adopte une approche multidimensionnelle pour s'attaquer à deux séries distinctes d'obstacles à l'accès à l'éducation à Gbêkê et à San Pedro. Plus précisément, les investissements dans la construction d'écoles contribuent à réduire les obstacles liés à l'offre et à la disponibilité d'infrastructures éducatives essentielles, tandis que la mobilisation communautaire s'attaque aux facteurs liés à la demande qui entraînent une sous-utilisation des ressources éducatives existantes (à savoir, l'absence d'engagement des parents et de la communauté dans l'éducation secondaire des enfants). Si réussi, cette combinaison d'interventions devrait permettre de réduire les inégalités régionales et entre les sexes en matière de taux de scolarisation et d'augmenter le nombre d'années de scolarisation, ce qui, à long terme, devrait se traduire par une amélioration des revenus des élèves ciblés tout au long de leur vie. Une hypothèse clé sous-tendant le succès durable de la sous-activité Accès équitable - en particulier au-delà de la durée du compact financé par le MCC - est que le GoCI soutiendra l'acquisition des terrains

⁵ Pour plus de détails et une discussion plus approfondie sur les contraintes spécifiques au contexte de la croissance économique en Côte d'Ivoire, se référer à l'analyse des contraintes du MCC (MCC 2015).

⁶ Nous considérons les entreprises des données de la Banque mondiale (2016) pour lesquelles les exportations directes représentent 10 pour cent ou plus des ventes comme "orientées vers l'exportation".

Graphique II.3. Logique de l'Activité Education Secondaire



Note : Adapté du modèle logique (MCC 2019) selon notre compréhension actuelle des sous-activités basée sur l'examen des documents et les réunions avec MCC, MCA-CI et d'autres parties prenantes. Des ajustements mineurs ont été apportés au langage et aux liens entre les produits et les résultats.

CDP = collège de proximité ; SIGE = Système d'information sur la gestion de l'éducation ; ENS = École Normale Supérieure ; MCC = Millennium Challenge Corporation ; MCA-CI = Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire.

nécessaires, des enseignants et des administrateurs, ainsi que les dépenses opérationnelles courantes pour les CDP. Notre analyse documentaire (section II.C) montre que si les preuves de la validité de ces hypothèses pour la construction d'écoles secondaires sont rares, les preuves connexes provenant d'évaluations rigoureuses de la construction d'écoles primaires suggèrent que les voies de causalité hypothétiques sont raisonnables ; cependant, il n'est pas certain que la construction d'écoles au niveau secondaire du premier cycle suffise à surmonter les obstacles auxquels sont confrontés les jeunes éligibles. En outre, il n'est pas certain que l'engagement communautaire tel qu'il est prévu dans le cadre du compact (à savoir la sensibilisation des communautés à l'éducation, l'implication des membres de la communauté dans la gestion de l'école) aura un effet sur les résultats des élèves au-delà de l'effet des CDP nouvellement fonctionnels. Notre revue de la littérature, par exemple, montre que les programmes qui améliorent la sensibilisation des communautés à l'éducation peuvent améliorer les résultats scolaires, mais qu'ils peuvent ne pas apporter d'avantages supplémentaires lorsqu'ils sont couplés à une autre intervention éducative. De même, les efforts visant à accroître l'implication des membres de la communauté dans la gestion de l'école devraient aboutir à ce que chaque CDP dispose d'un comité de gestion de l'établissement scolaire (COGES) fonctionnel comprenant des représentants de la communauté en tant que membres. Cependant, les preuves de l'impact de ces activités de gestion scolaire sur les résultats scolaires ne sont pas concluantes. Cela dit, les données indiquent que les communautés de gestion des établissements scolaires sont moins efficaces dans les zones où les capacités locales sont moindres, ce qui suggère qu'il sera essentiel de veiller à ce que les membres des comités soient bien équipés pour gérer les nouvelles écoles et à ce que les comités continuent à fonctionner après le compact.

La sous-activité Formation des Enseignants vise à développer les capacités et à améliorer la qualité du secteur de l'éducation en offrant une formation initiale à un plus grand nombre d'enseignants du collège de l'enseignement secondaire. Elle vise à y parvenir en investissant dans (1) la construction de deux campus satellites de l'ENS, (2) l'amélioration de la qualité de la formation initiale en révisant le cursus de formation des enseignants existant (y compris le développement d'un programme destiné à la formation des enseignants bivalents qui ancre le rôle de ces enseignants dans le secteur de l'éducation ivoirien tout en soulignant les défis associés à chacun des cinq « blocs » d'enseignement bivalent), et (3) le renforcement de la capacité du MENA à superviser les enseignants du secondaire (en investissant dans le développement et l'essai sur le terrain d'un nouveau programme de supervision des enseignants). Ces interventions combinées devraient commencer à augmenter le flux d'enseignants mieux formés dans le système éducatif, contribuant à accroître l'accès à l'éducation et à répondre à la demande croissante d'éducation (qui dépend, en partie, de la capacité à former, superviser et déployer efficacement les nouveaux enseignants). Au cours de la même période, à mesure que de nouvelles cohortes d'enseignants formés au nouveau cursus seront déployées dans les écoles d'enseignement secondaire du premier cycle du pays et que la qualité de l'encadrement s'améliorera, la qualité des pratiques d'enseignement commencera à s'améliorer. À long terme, des enseignants plus nombreux et de meilleure qualité devraient contribuer à améliorer les taux d'achèvement du collège et offrir aux jeunes de meilleures possibilités d'acquérir des compétences de base mieux adaptées aux besoins du marché. Bien que les interventions de développement professionnel des enseignants avant et pendant leur service puissent être efficaces pour améliorer les pratiques des enseignants (ce qui peut améliorer les résultats scolaires des élèves), un nombre croissant de recherches démontrent que l'efficacité dépend des caractéristiques spécifiques de l'intervention ainsi que du contexte et de la qualité de la mise en œuvre, et que l'ampleur des effets peut varier considérablement. En outre, l'un des principaux postulats du modèle logique est que la pénurie d'enseignants s'explique principalement par une capacité limitée à former les enseignants. Toutefois, si d'autres facteurs (tels que l'attrait de la profession d'enseignant par rapport à d'autres types d'emploi) sont

des moteurs importants de cette tendance observée, les investissements visant à renforcer la capacité de formation pourraient avoir un impact limité.

La sous-activité « Politique genre » vise à réduire les disparités entre les sexes dans le système éducatif ivoirien, ce qui devrait améliorer les perspectives économiques des femmes en Côte d'Ivoire et contribuer à l'objectif global du compact, à savoir la réduction de la pauvreté. La sous-activité vise à obtenir deux résultats principaux au cours de la période de cinq ans du compact : (i) développer et adopter la politique nationale de genre pour le secteur de l'éducation du MENA et développer, créer et rendre opérationnelle une nouvelle unité d'action de genre au sein du MENA pour mettre en œuvre la politique genre ; et (ii) développer et piloter des actions prioritaires dans la politique genre pour réduire les obstacles à l'accès des filles à l'éducation. Cela devrait permettre d'améliorer les taux de scolarisation et de transition des filles au collège, contribuant ainsi à la réalisation de l'objectif à long terme de l'activité, à savoir la réduction des inégalités globales et fondées sur le sexe dans les taux au collège à Gbêkê et à San Pedro. Ceci est cohérent avec la reconnaissance croissante dans la littérature que le changement institutionnel est nécessaire pour traiter les distorsions et les inefficacités dans les systèmes éducatifs dans les pays à revenu faible et moyen. En outre, la sous-activité « Politique genre » devrait également compléter les efforts de mobilisation communautaire de la sous-activité « Accès équitable », qui visent notamment à promouvoir l'éducation des filles auprès des parents dans les communautés ciblées.

La sous-activité « Système de gestion » vise à améliorer la collecte, la gestion, l'analyse et l'utilisation de l'information afin de promouvoir la prise de décision fondée sur les données dans le secteur de l'éducation ivoirien. Les principaux résultats à atteindre au cours du compact sont le développement et la mise en œuvre d'un SIGE intégré et évolutif pour le collège, l'amélioration de la capacité et des processus du personnel central et régional du MENA à utiliser les données du SIGE, et le développement d'un plan pluriannuel pour la mise en œuvre d'évaluations nationales et internationales des élèves. Le SIGE intégré devrait améliorer la qualité et la disponibilité des données d'évaluation des élèves et des données administratives pour la gestion des ressources humaines et d'autres actifs, ce qui, à son tour, devrait accroître la capacité à prendre des décisions fondées sur des données dans le secteur de l'éducation et contribuer à améliorer les performances des élèves de manière à atténuer les disparités entre les sexes et les disparités régionales. Combinées aux autres sous-activités, ces améliorations devraient permettre d'augmenter les taux d'achèvement des études, d'améliorer l'acquisition de compétences recherchées et d'accroître les revenus. Le modèle logique part implicitement du principe que la non-disponibilité de données éducatives appropriées et la capacité à utiliser ces données sont les principaux obstacles qui limitent la prise de décision fondée sur les données dans le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire. Si d'autres facteurs sont déterminants, tels qu'une culture d'utilisation des données à tous les niveaux du système, un SIGE et une assistance technique pour améliorer la capacité à utiliser les données peuvent être insuffisants pour induire le changement de comportement nécessaire ; l'amélioration de la responsabilité et l'incitation des individus à travers le système à utiliser les données peuvent également être nécessaires. Il se peut que d'autres facteurs doivent être pris en compte pour induire le changement souhaité.

Dans l'ensemble, la logique de l'activité suggère que les investissements du MCC dans les interventions composant l'Activité Education Secondaire augmenteront le niveau d'éducation, l'achèvement du collège et l'apprentissage (en particulier en lecture, en mathématiques et en compétences non techniques) pour les élèves du collège (MCC 2017a). Si les faibles niveaux de réussite scolaire ou l'absence de ces compétences sont des contraintes déterminantes pour l'employabilité, les améliorations, à leur tour, augmenteront la productivité et les revenus de la main-d'œuvre et contribueront à atténuer les inégalités

régionales. Les efforts visant à garantir que l'accès au collège et l'acquisition de compétences utiles à l'emploi soient particulièrement renforcés chez les filles contribueront également à réduire les disparités entre les sexes en matière de résultats scolaires.⁷ Les interventions qui ciblent des facteurs complémentaires - tels que la perception par les parents ou la communauté de la valeur de l'enseignement secondaire du premier cycle, des enseignants de qualité et des données améliorées pour faciliter une prise de décision éclairée - contribuent toutes à l'augmentation du nombre d'élèves et à des transitions plus efficaces vers le marché du travail après l'obtention du diplôme.

C. Revue de la littérature

L'Activité Education Secondaire, qui vise à accroître l'accès à l'enseignement secondaire du premier cycle (en particulier pour les filles), ainsi qu'à améliorer la qualité de l'enseignement secondaire du premier cycle en augmentant la quantité et la qualité des enseignants, en améliorant les politiques liées à l'éducation des filles et en permettant une prise de décision du secteur de l'éducation basée sur des données, a le potentiel de relever ces défis. En aidant un plus grand nombre d'élèves à acquérir des compétences pertinentes et de qualité, l'Activité Education Secondaire peut améliorer les revenus à long terme et les résultats en matière d'emploi en Côte d'Ivoire. Dans cette section, nous organisons notre revue de la littérature pour évaluer les hypothèses qui sous-tendent la logique de l'activité en fonction des composantes clés des sous-activités : (i) construction d'écoles, (ii) engagement communautaire, (iii) formation des enseignants et réforme pédagogique, (iv) changement institutionnel pour lutter contre les disparités entre les sexes dans l'éducation, et (v) données pour la prise de décision dans le secteur de l'éducation.

1. Construction d'établissements scolaires

Les données disponibles sur l'impact des investissements dans les infrastructures et les équipements scolaires sont rares, en particulier en ce qui concerne la construction de nouvelles écoles secondaires. Par exemple, Glewwe et al. (2014) passent en revue près de 80 études publiées entre 1990 et 2010 et n'en trouvent que trois qui se concentrent sur les effets de la construction de nouvelles écoles, tandis qu'une revue systématique de la littérature par Snilstveit et al. (2016) n'identifie que deux études de ce type. Un document de travail plus récent de Martinez (2022) examine l'impact de l'évolution de la distance entre les enfants d'âge scolaire et l'école secondaire la plus proche sur les résultats en matière d'éducation et de marché du travail. De même, des évaluations récentes des réformes scolaires majeures menées au Sénégal à partir du début des années 2000 – qui comprenaient la construction d'un grand nombre d'écoles d'enseignement secondaire du premier cycle – ont examiné leurs impacts sur une série de résultats éducatifs et non éducatifs, y compris l'achèvement (Momo et al. 2021) et la participation politique (Larreguy et Xiu 2023). Les quelques données disponibles suggèrent que de tels investissements peuvent augmenter la scolarisation, la fréquentation quotidienne, le nombre d'années passées à l'école, ainsi que les salaires et le bien-être. Cependant, la plupart de ces données proviennent d'évaluations de la construction d'écoles primaires, et la mesure dans laquelle ces résultats s'appliquent au niveau secondaire du premier cycle n'est pas claire, étant donné que les jeunes de la tranche d'âge concernée sont confrontés à des obstacles à la scolarisation différents de ceux des enfants plus jeunes. Par exemple, dans leur récente revue de la littérature, Null et al. (2017) n'ont trouvé qu'une seule étude rigoureuse sur l'impact de la construction d'écoles secondaires. Dans cet article, Andrabi et al. (2013) ont montré que la construction

⁷ Étant donné que le genre fait partie de la logique et de la conception de l'évaluation de l'Activité Education Secondaire (décrite plus en détail dans la section III), le type de genre de l'évaluation a été déterminé comme étant le type 1 (voir l'annexe C pour plus d'informations).

d'écoles secondaires pour filles gérées par le gouvernement au Pakistan a plus que doublé le nombre de femmes ayant suivi un enseignement secondaire ou supérieur dans le village médian touché par le programme.

À notre connaissance, toutes les autres études rigoureuses sur les nouvelles infrastructures portent sur les écoles primaires. Par exemple, BRIGHT,⁸ un programme financé par le MCC, a construit de nouvelles écoles primaires et mis en œuvre plusieurs interventions complémentaires, telles que des cantines scolaires et des fournitures scolaires, afin d'améliorer le niveau d'éducation des filles dans les villages ruraux du Burkina Faso. Une évaluation quasi-expérimentale du programme a révélé des impacts positifs à la fois sur l'accès à l'éducation (à savoir la scolarisation et l'achèvement des études) et sur les résultats d'apprentissage (notes obtenues aux tests 3, 7 et 10 ans après le début du programme). En outre, les impacts de BRIGHT à 7 et 10 ans sur la scolarisation et les résultats aux tests étaient plus importants pour les filles que pour les garçons. Bien que les impacts aient été maintenus à long terme, ils ont diminué au fil du temps (Davis et al. 2016). De même, l'évaluation rigoureuse du Partenariat pour l'avancement de l'éducation communautaire en Afghanistan (également connu sous le nom de PACE-A), qui a construit de nouvelles écoles primaires dans des villages dépourvus d'écoles, a révélé une forte augmentation des inscriptions et des résultats aux tests, en particulier pour les filles, après une année de scolarisation (Burde et Linden 2013).

Une série d'études connexes explore l'impact des investissements dans la qualité des infrastructures scolaires. Par exemple, un récent essai randomisé d'IMAGINE,⁹ un autre projet financé par le MCC, a révélé que la construction de nouvelles écoles durables et la mise en place d'interventions complémentaires (telles que des modules de formation pour les enseignants et une campagne de mobilisation en faveur de l'éducation des filles au Niger), principalement dans des communautés qui disposaient déjà d'écoles de moindre qualité et non durables, avaient un faible impact sur les inscriptions et aucun impact sur l'assiduité ou les résultats des tests un an après la construction des écoles. Cependant, trois ans après la construction des écoles, l'intervention a eu des impacts positifs plus importants sur la scolarisation, l'absentéisme et les résultats aux tests de mathématiques (Bagby et al. 2016).

Dans l'ensemble, ces preuves indirectes limitées suggèrent que la construction d'écoles peut améliorer l'accès à l'éducation. Elles suggèrent également que les nouvelles infrastructures peuvent améliorer les résultats des tests. Cependant, il convient de noter que les effets de suivi sur les résultats d'apprentissage ne sont pas garantis. Dans une analyse documentaire portant spécifiquement sur le contexte africain, par exemple, Bold et al. (2017) affirment que la qualité des enseignants - à savoir la formation pédagogique de base, les connaissances minimales en langue et en mathématiques, et l'absentéisme - est responsable d'une « grande partie de la perte dramatique de capital humain » observée chez les élèves de l'école primaire. Les investissements dans de nouvelles infrastructures scolaires pourraient ne pas permettre d'améliorer les résultats d'apprentissage si cette contrainte persiste.

2. L'engagement communautaire

Les interventions visant à impliquer la communauté dans les systèmes éducatifs sont conçues de diverses manières, dont deux sont utilisées dans le cadre de la sous-activité « Accès équitable » : (1) la sensibilisation et la communication pour sensibiliser les communautés à l'éducation et (2) l'implication

⁸ Le nom officiel de BRIGHT est *Burkinabé Response to Improve Girl's Chances to Succeed* (Réponse burkinabé pour améliorer les chances de réussite des filles).

⁹ Le nom officiel d'IMAGINE est *IMprove the educAtion of Girls In NigEr* (Améliorer l'éducation des filles au Niger).

des membres de la communauté dans la prise de décision au niveau de l'école (comme le processus de construction de l'école et la gestion de l'école après la construction). Les évaluations des programmes visant à sensibiliser les communautés sur l'éducation suggèrent que ces programmes peuvent améliorer les résultats scolaires, mais qu'ils peuvent ne pas apporter de bénéfices supplémentaires lorsqu'ils sont associés à une autre intervention en matière d'éducation. Un examen systématique des données probantes provenant de pays à revenu faible et intermédiaire réalisé par Snilstveit et al. (2016) a révélé que l'augmentation des inscriptions était due à deux des dix études analysées. En outre, des études distinctes sur l'engagement communautaire combiné à des programmes de lecture en Ouganda, au Kenya, au Guatemala et au Rwanda n'ont révélé aucun impact additif de la composante engagement communautaire (Oketch et al. 2012 ; Lugo-Gil et al. 2021 ; Friedlander et Goldenberg 2016).

Les preuves rigoureuses de l'impact de l'implication des membres de la communauté dans le processus de construction des écoles publiques dans les pays à revenu faible et intermédiaire sont limitées. En outre, une grande partie de la littérature sur la construction d'écoles à base communautaire - où les parties prenantes de la communauté contribuent à la construction d'écoles, par exemple en sélectionnant directement les sites des écoles, en collectant des fonds pour la construction, en fournissant de la main-d'œuvre ou en siégeant dans des comités de planification et de surveillance de la construction - s'est concentrée sur les défis liés aux risques structurels et aux vulnérabilités des écoles construites elles-mêmes et non sur les effets ultérieurs sur les résultats éducatifs. Par exemple, Paci-Green et al. (2020) se sont appuyés sur des entretiens avec des praticiens spécialisés dans la construction d'écoles communautaires pour conclure que si la construction d'écoles communautaires peut soutenir les moyens de subsistance locaux et renforcer les capacités, l'utilisation inappropriée de certains matériaux et méthodes de construction risque de réduire la résilience des structures construites.

En revanche, la littérature sur l'implication des communautés dans la gestion des écoles publiques après leur construction est plus large. Ces études ont fait état de résultats mitigés, mais elles suggèrent que ces programmes peuvent être moins efficaces dans les zones où les niveaux de capacité sont plus faibles. Dans leur revue systématique, Snilstveit et al. (2016) ont constaté qu'il n'y avait pas de preuve d'amélioration des résultats éducatifs de 12 programmes qui incluaient la décentralisation de la gestion des écoles combinée au renforcement des capacités. En outre, ils suggèrent que les différences de résultats entre les études peuvent être dues à des différences entre les programmes, leur mise en œuvre et le contexte local. Certaines études ont montré que les communautés les plus pauvres bénéficient moins de ces programmes que les communautés les plus riches (Galiani et Perez-Truglia 2013 ; Gertler et al. 2012 ; Galiani et al. 2008). Snilstveit et al. (2016) suggèrent également qu'il est essentiel de se concentrer sur les résultats intermédiaires pour que les interventions d'engagement communautaire produisent les effets souhaités sur les résultats des élèves. Par exemple, les parents et les comités d'école doivent d'abord comprendre leurs rôles et responsabilités et connaître la situation de l'éducation dans leur localité avant de pouvoir participer à des actions collectives efficaces pour améliorer les résultats de l'éducation. Un vaste essai contrôlé randomisé mené en Indonésie a examiné les effets des interventions communautaires sur les résultats intermédiaires et a constaté que les interventions qui amélioraient efficacement les résultats d'apprentissage des élèves augmentaient les apports au niveau communautaire, la collaboration entre le comité scolaire et le conseil de village, et la coopération avec le conseil de village (Pradhan et al. 2014).

3. Formation des enseignants et réforme pédagogique

Comme indiqué ci-dessus, de plus en plus de recherches démontrent que les interventions de développement professionnel des enseignants peuvent être efficaces pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Evans et Popova (2015) ont examiné six études sur l'impact des interventions

de formation des enseignants sur les résultats d'apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire, tant au niveau primaire que secondaire (Conn 2017 ; Glewwe et al. 2014 ; Kremer et al. 2013 ; Krishnaratne et al. 2013 ; McEwan 2015 ; Ganimian et Murnane 2016). Ils ont conclu que la formation des enseignants à long terme et les interventions de responsabilisation peuvent être efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves à court terme - de 9 à 13 mois en moyenne. Cependant, les auteurs ont également souligné l'hétérogénéité substantielle de l'impact au sein de ces catégories d'intervention et ont averti que l'efficacité du développement professionnel pédagogique dépend des caractéristiques spécifiques de l'intervention ainsi que du contexte et de la qualité de la mise en œuvre. Par exemple, les interventions de formation des enseignants qui se concentrent sur des matières et des compétences spécifiques ou qui adaptent la formation aux niveaux de compétences des enseignants sont plus efficaces que l'enseignement général ou la formation générique (Muralidharan et Sundararaman 2010 ; Ganimian et Murnane 2016 ; Popova et al. 2021). Les auteurs notent également que des visites plus fréquentes ou à plus long terme de conseillers pédagogiques et de mentors, la disponibilité d'un soutien aux enseignants dans les écoles, la fourniture de matériel pédagogique et l'accent mis sur le développement des compétences (plutôt que sur la gestion de la classe) tendent également à produire des effets plus importants sur l'apprentissage des élèves.

Les données montrent également que les effets de la formation des enseignants sur les résultats d'apprentissage des élèves peuvent prendre du temps à se manifester. Les résultats intermédiaires d'une évaluation financée par le MCC du projet d'amélioration de la qualité de l'enseignement général en Géorgie ont montré une amélioration des connaissances des enseignants en matière de stratégies d'enseignement centrées sur l'élève après une année de formation. Toutefois, cette étude n'a pas détecté de changements dans les pratiques en classe. Les résultats sont conformes à la logique d'activité des projets, étant donné que les améliorations des pratiques en classe et des résultats d'apprentissage des élèves prennent plus de temps à se manifester (Nichols-Barrer et al. 2019).

4. Changement institutionnel pour remédier aux disparités entre les sexes dans l'éducation

L'importance du changement institutionnel pour remédier aux distorsions et aux inefficacités des systèmes éducatifs est largement reconnue. Glewwe et Kremer (2006) décrivent plusieurs problèmes institutionnels qui affectent les systèmes éducatifs dans les pays à revenu faible et intermédiaire, notamment une orientation systémique vers l'éducation des élites (telle que l'inadéquation entre le programme d'études prescrit et les besoins de l'élève typique) qui enraine les disparités en matière d'éducation. Plusieurs études soulignent les effets néfastes d'une telle orientation vers l'élite. Glewwe et al. (2009), par exemple, montrent que l'accès accru aux manuels scolaires au Kenya n'a permis d'améliorer les résultats des tests que chez les élèves les plus performants, car la langue d'enseignement (l'anglais) n'était pas comprise de manière satisfaisante par la plupart des élèves. En principe, les disparités entre les sexes dans l'éducation découlent d'une orientation élitiste similaire du système éducatif. Dans la pratique, cependant, les recherches sur les interventions efficaces de changement institutionnel visant à réduire les obstacles à l'éducation liés au genre dans les pays à revenu faible et intermédiaire sont rares (Chuang et al. 2019 ; Unterhalter et al. 2014). En effet, il existe des cadres théoriques pour s'attaquer aux obstacles à l'éducation des filles ; ils comprennent des obstacles au niveau des politiques et des systèmes, tels que des cadres juridiques inadéquats qui excluent les filles enceintes et des programmes scolaires obsolètes qui renforcent les stéréotypes de genre, en plus des obstacles au niveau de la communauté, de l'école et du ménage (UNICEF 2002 ; Unterhalter et al. 2014). Cette évaluation contribuera à élargir la base de connaissances sur l'efficacité des réformes institutionnelles pour lutter contre les disparités entre les sexes dans les pays à faible revenu.

5. Données pour la prise de décision en matière d'éducation

Il existe un consensus croissant sur le fait que la prise de décision fondée sur des données probantes peut contribuer à l'amélioration des systèmes éducatifs. Par exemple, 130 pays ont lancé l'initiative SABER (Approche systémique de la Banque mondiale pour de meilleurs résultats en matière d'éducation) qui met l'accent sur le rôle des évaluations de l'apprentissage des élèves et des actions fondées sur des données pour améliorer les résultats de l'éducation (Marcus et al. 2018). Outre l'adoption généralisée des outils SABER, des données empiriques indiquent que les élèves des pays ayant mis en place des examens nationaux de fin d'études, ainsi que des pays participant à des évaluations internationales (telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves et TIMSS), peuvent obtenir des résultats nettement supérieurs à ceux des élèves des pays qui ne mettent pas en œuvre d'évaluations systématiques (Hanushek et Woessmann 2010). Toutefois, les résultats varient en fonction de ce que les pays choisissent de faire avec les résultats des tests. Hanushek et Raymond (2006) ont profité de l'adoption échelonnée des programmes de responsabilité et d'évaluation aux États-Unis pour examiner les effets des différents programmes sur les performances des élèves. Ils ont constaté que la croissance attendue des résultats des élèves était plus importante dans les États qui avaient mis en œuvre des systèmes de responsabilité que dans ceux qui ne l'avaient pas fait. En outre, ils ont observé des gains de performance uniquement dans les États qui liaient les résultats scolaires à des conséquences sous forme de récompenses ou de sanctions, mais pas dans les États qui rendaient uniquement publics les résultats des tests par l'intermédiaire des bulletins scolaires. Ces derniers n'ont pas obtenu de résultats significativement différents de ceux des États qui n'ont pas mis en œuvre de programmes de responsabilisation (Hanushek et Raymond 2006).

En outre, les données relatives à l'utilisation efficace des données sur les résultats des élèves par les enseignants, les administrateurs scolaires et les décideurs politiques pour guider leur prise de décision sont mitigées. Des données récentes sur l'impact des évaluations citoyennes des compétences de base des enfants en lecture et en mathématiques suggèrent que ces efforts ne se traduisent pas par une amélioration de l'apprentissage des élèves, même lorsqu'ils mettent en évidence les lacunes et les insuffisances du système éducatif pour les parties prenantes (Plaut et Eberhardt 2015). Les contraintes en matière de ressources et de capacités (en particulier au niveau des écoles) entravent la capacité à répondre à ces évaluations par des réformes significatives. La littérature montre également que les évaluations des élèves et les systèmes d'information suffisent rarement à améliorer les boucles de rétroaction des politiques. L'amélioration est plus probable si ces facteurs sont accompagnés d'incitations ou de formations pour les parties prenantes (telles que les administrateurs scolaires et les enseignants) afin d'utiliser les informations pour la prise de décision, d'ajuster les styles pédagogiques ou d'identifier les élèves en difficulté (Liuzzi et al. 2019 ; Piper et Corda 2010 ; Results for Development Institute 2015 ; Szekely 2011). De même, la formation des autorités éducatives locales, régionales et nationales à l'élaboration de protocoles d'utilisation des données qui caractérisent les organisations axées sur les données (tels que des canaux de communication et des mécanismes de retour d'information clairement articulés) est souvent insuffisamment soutenue (Braun et Kanjee 2006), même si certaines données suggèrent que la disponibilité des données d'évaluation peut contribuer à améliorer l'allocation des ressources à des niveaux administratifs supérieurs (Ravela et al. 2008 ; Clarke 2012). Si les éducateurs et les décideurs politiques ne comprennent pas clairement comment les données peuvent être déployées efficacement pour améliorer l'apprentissage des élèves et les performances du secteur de l'éducation, il est peu probable que les investissements dans la production de données et la capacité de gestion produisent des bénéfices durables.

D. Pertinence politique de l'évaluation

Notre analyse de la littérature montre que l'évaluation de l'Activité Education Secondaire du projet Compétences pour l'Employabilité et la Productivité en Côte d'Ivoire peut combler des lacunes importantes dans la compréhension du comment et du pourquoi des interventions spécifiques en matière d'éducation augmentent l'accès, améliorent l'apprentissage et la gestion du secteur de l'éducation. Ce potentiel est particulièrement élevé pour les sous-activités « Accès équitable », « Politique genre » et « Système de gestion », étant donné le manque de preuves sur les impacts de la construction d'écoles secondaires, du changement institutionnel lié au genre et de la prise de décision basée sur les données dans le secteur de l'éducation, respectivement, sur les résultats éducatifs. En effet, étant donné que le faible niveau d'éducation freine considérablement la croissance économique dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, il est essentiel de mieux comprendre si et comment les investissements à grande échelle dans l'infrastructure de l'enseignement secondaire se traduisent par un meilleur accès et un meilleur apprentissage. De même, il est de plus en plus reconnu qu'un changement systémique de politique peut être nécessaire pour remédier à l'aggravation des inégalités entre les sexes dans les résultats de l'éducation et du marché du travail à l'échelle mondiale, mais les mécanismes par lesquels ces efforts atténuent les inégalités et soutiennent le changement de l'accès à l'éducation restent en grande partie obscurs. La manière dont les acteurs clés du secteur de l'éducation, notamment les enseignants, les administrateurs scolaires et les décideurs politiques nationaux et régionaux, peuvent être mieux équipés pour générer et utiliser des données afin de conduire la prise de décision dans le secteur de l'éducation n'est pas non plus claire. En outre, bien que la littérature sur la formation des enseignants et la réforme pédagogique indique généralement des impacts sur la performance des élèves, l'ampleur de ces effets dépend essentiellement des caractéristiques spécifiques au contexte et de la conformité de la mise en œuvre. L'évaluation a le potentiel de mettre en lumière l'importance relative de ces facteurs contextuels.

Une évaluation contrefactuelle rigoureuse de la sous-activité « Formation des Enseignants » et des évaluations de performance des quatre sous-activités peuvent éclairer l'élaboration des politiques en Côte d'Ivoire et au-delà de deux manières principales. Tout d'abord, les évaluations permettront au MCC et au GoCI de comprendre l'efficacité relative des outils politiques qui promettent de produire des résultats équitables en matière d'éducation. Par exemple, si la série d'interventions menées dans le cadre de l'Activité Education Secondaire s'avère efficace, le gouvernement ivoirien pourrait choisir d'appliquer des solutions similaires dans des régions autres que Gbêkê et San Pedro afin de combler le fossé national entre les zones urbaines et rurales en matière d'accès à l'enseignement secondaire. Deuxièmement, les évaluations mettront en évidence l'importance relative des différents facteurs contextuels. La base de données globale sur les effets des interventions éducatives se caractérise par son hétérogénéité. Il est essentiel de mieux comprendre non seulement si, mais aussi comment, pourquoi et dans quelle mesure certaines interventions produisent les résultats escomptés, afin d'éclairer la mise à l'échelle de solutions efficaces à l'avenir. Dans le contexte de la Côte d'Ivoire, par exemple, cela pourrait permettre au gouvernement ivoirien d'effectuer des évaluations *ex ante* sur les domaines dans lesquels les investissements futurs dans les interventions modélisées par l'Activité Education Secondaire seront efficaces en soi, et où les obstacles contextuels (tels que l'éloignement ou les niveaux de revenus) pourraient nécessiter des investissements dans des efforts complémentaires pour pérenniser les résultats.

III. CONCEPTION DE L'ÉVALUATION

Dans ce chapitre, nous décrivons notre proposition de méthodologie mixte pour l'évaluation de l'Activité Education Secondaire en Côte d'Ivoire, qui comprend une évaluation des performances des quatre sous-activités et une évaluation de l'impact de la sous-activité Formation des Enseignants. Nous donnons un bref aperçu de la conception de l'évaluation proposée et énumérons les questions de recherche que l'évaluation aborde. Nous décrivons ensuite l'évaluation d'impact de la sous-activité Formation des Enseignants, l'évaluation des performances des quatre sous-activités et la manière dont l'évaluation contribuera à l'analyse coûts-bénéfices (ACB) *ex post* du MCC de manière plus détaillée - y compris les échantillons d'étude concernés, la taille des échantillons, les sources de données et l'approche analytique. Enfin, nous discutons de la qualité des données, des limites et des défis potentiels de l'évaluation, et nous concluons par l'échéancier et le calendrier des rapports.

A. Questions de recherche et aperçu de l'évaluation

Les questions de recherche que nous étudierons à travers les évaluations des performances et d'impact sont liées à la compréhension (i) des résultats de la sous-activité Accès équitable ; (ii) des impacts de la sous-activité Formation des Enseignants sur les élèves et les enseignants, y compris l'effet désagrégé sur les élèves et les enseignantes ; et (iii) de la manière dont les différentes sous-activités entraînent des changements dans les expériences et les comportements des élèves, des enseignants, des administrateurs et des membres de la communauté, ainsi que dans le système éducatif en Côte d'Ivoire.

Le tableau III.1 énumère les questions de recherche de l'étude. Le tableau établit également un lien entre les questions d'évaluation et la ou les sous-activités couvertes, le type d'étude (évaluation des performances, évaluation d'impact ou analyse coûts-bénéfices) et la méthodologie d'évaluation qui sera utilisée pour répondre à la question de recherche.

Tableau III.1. Questions de recherche et conception de l'évaluation

#	Question de recherche	Sous-activité	Conception de l'évaluation	
Question de recherche 1 : Dans quelle mesure le projet a-t-il été mis en œuvre conformément au plan (en termes de quantité et de qualité des résultats) ?				
1.1	Dans quelle mesure chaque sous-activité a-t-elle été mise en œuvre conformément au plan (en termes de quantité et de qualité des résultats) ?	Toutes	Évaluation des performances	Recherche qualitative
1.2	Quels ont été les principaux défis posés par la mise en œuvre de chaque sous-activité ? Quelle a été l'efficacité des mesures prises pour relever ces défis ?	Toutes	Évaluation des performances	Recherche qualitative
1.3	Comment chaque sous-activité a-t-elle été intégrée aux autres sous-activités pour atteindre les résultats communs ?	Toutes	Évaluation des performances	Recherche qualitative
1.4	Qu'est-ce qui prouve que les rendements de chaque sous-activité et ses résultats seront maintenus et étendus après la mise en œuvre du programme ?	Toutes	Évaluation des performances	Recherche qualitative

#	Question de recherche	Sous-activité	Conception de l'évaluation	
Question de recherche 2 : Le projet a-t-il atteint l'objectif fixé dans les délais et avec l'ampleur escomptés ? Pourquoi ou pourquoi pas ?				
2.1	Dans quelle mesure la sous-activité a-t-elle permis d'augmenter les taux d'inscription, de fréquentation, de promotion, de transition et d'achèvement, et de réduire les taux d'abandon dans les écoles d'enseignement secondaire du premier cycle des communautés cibles de Gbêkê et de San Pedro ? Quel est l'effet désagréé de la sous-activité sur ces résultats pour les filles ?	Accès équitable	Évaluation des performances	Analyse descriptive des tendances ; recherche qualitative
2.2	Dans quelle mesure l'Activité a-t-elle amélioré la lecture, les mathématiques et les compétences non techniques chez les élèves du collège dans les communautés ciblées de Gbêkê et de San Pedro ? Quel est l'effet désagréé de l'Activité sur ces résultats pour les filles ?	Toutes	Évaluation des performances	Conception avant-après ; recherche qualitative
2.3	Dans quelle mesure la sous-activité a-t-elle amélioré la perception qu'ont les membres de la communauté de l'enseignement secondaire du premier cycle dispensé dans les communautés cibles de Gbêkê et de San Pedro ?	Accès équitable	Évaluation des performances	Recherche qualitative
2.4	Dans quelle mesure la sous-activité Formation des Enseignants a-t-elle augmenté le nombre d'enseignants diplômés de l'ENS ? Par sexe ?	Formation des enseignants	Évaluation de l'impact	Séries Chronologiques Interrompues
2.5	Dans quelle mesure la sous-activité « Formation des Enseignants » a-t-elle répondu à la demande d'enseignants du secondaire au niveau national ? Par sexe ?	Formation des enseignants	Évaluation des performances	Analyse descriptive des tendances
2.6	Dans quelle mesure la sous-activité « Formation des Enseignants » a-t-elle amélioré la qualité de la formation initiale ? La sous-activité a-t-elle permis d'améliorer les CAP des enseignants qui sont diplômés des centres de formation ? Par sexe ?	Formation des enseignants	Évaluation des performances	Étude de suivi des enseignants
2.7	Dans quelle mesure la sous-activité a-t-elle amélioré la qualité de la formation continue et de la supervision ?	Formation des enseignants	Évaluation des performances	Recherche qualitative
2.8	Dans quelle mesure la sous-activité « Formation des Enseignants » a-t-elle amélioré le niveau scolaire des élèves ?	Formation des enseignants	Évaluation de l'impact	Séries Chronologiques Interrompues
2.9	Dans quelle mesure les actions prioritaires de la sous-activité « Politique genre » ont-elles contribué à améliorer l'accès des filles à un enseignement secondaire de qualité par rapport à l'accès des garçons dans le Gbêkê et à San Pedro ?	Politique du genre	Évaluation des performances	Analyse descriptive des tendances
2.10	Quels ont été les changements dans l'environnement scolaire, en particulier les changements dans les perceptions associées à l'éducation des filles et des garçons au niveau secondaire du premier cycle, en raison du déploiement du plan d'action prioritaire en matière de genre dans le Gbêkê et à San Pedro ?	Politique genre	Évaluation des performances	Analyse des contributions
2.11	Les parties prenantes observent-elles une intégration accrue des considérations de genre dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et pratiques d'éducation et de formation au niveau national ?	Politique genre	Évaluation des performances	Analyse des contributions

#	Question de recherche	Sous-activité	Conception de l'évaluation	
2.12	Comment les composantes de la sous-activité « Système de gestion » contribuent-elles à l'amélioration de l'évaluation des élèves, aux changements de politique visant à favoriser des systèmes de données et de retour d'information plus responsables et à un système d'enseignement secondaire davantage axé sur les performances ?	Système de gestion	Évaluation des performances	Analyse de la contribution ; analyse de l'économie politique
2.13	Comment la capacité institutionnelle à prendre des décisions fondées sur des données a-t-elle été renforcée ?	Système de gestion	Évaluation des performances	Analyse de la contribution ; analyse de l'économie politique
2.14	Quelles sont la disponibilité et la qualité des données contenues dans le SIGE ?	Système de gestion	Évaluation des performances	Analyse de la qualité des données

ENS = École Normale Supérieure ; CAP = Connaissances, Attitudes et Pratiques ; MENA = Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ; SIGE = Système d'information sur la gestion de l'éducation.

Les questions de recherche 1.1 à 1.4 sont liées à la conformité de la mise en œuvre de chacune des quatre sous-activités, à l'intégration entre les sous-activités et à la durabilité et l'extensibilité des quatre sous-activités après la mise en œuvre du compact. Nous répondrons à ces quatre questions de recherche par le biais d'une évaluation des performances, en nous appuyant sur une étude documentaire des documents de conception et de mise en œuvre, sur des entretiens avec des informateurs clés (EIC) et des groupes de discussion (GD), ainsi que sur l'analyse de données administratives. Les personnes interrogées comprendront des parties prenantes aux niveaux national, régional et local, notamment des enseignants, des élèves et des membres du personnel de l'ENS et du MENA aux niveaux régional et national. Il convient de noter que les différentes composantes de chacune des quatre sous-activités peuvent être conçues et mises en œuvre à des moments différents. Il peut donc être difficile de comparer la mise en œuvre à la conception de manière cohérente dans l'ensemble de l'Activité Education Secondaire. Notre évaluation des performances abordera cette question en documentant les étapes de mise en œuvre spécifiques aux sous-activités, en comparant les progrès de mise en œuvre au niveau des sous-activités avec ce qui a été conçu (c'est-à-dire la conception finale de chaque sous-activité, lorsqu'elle a été décidée), et en essayant de comprendre les défis rencontrés ainsi que les réponses apportées à ces défis.

Les questions de recherche 2.1 à 2.3 visent à comprendre les effets de la sous-activité « Accès équitable ». La question de recherche 2.1 porte sur l'estimation de l'évolution des résultats scolaires des élèves (inscription, assiduité, promotion, transition et abandon) par sexe et dans l'ensemble à la suite de la construction des CDP. Pour répondre à cette question de recherche, nous prévoyons d'utiliser des données administratives au niveau des élèves pour suivre de manière descriptive les tendances de ces résultats pour la cohorte d'élèves qui ont terminé le Cours Moyen 2 (CM2), la dernière année du cycle d'enseignement primaire, au cours de l'année académique précédant l'ouverture du CDP pour chaque CDP. Cela permettra de mettre en lumière les changements dans les résultats de la cohorte d'élèves qui bénéficiera le plus directement de la construction du CDP. Pour la question de recherche 2.2, qui porte sur les effets du projet sur les résultats d'apprentissage (notamment, la lecture, les mathématiques et les compétences non techniques), nous proposons une analyse quantitative des résultats à l'aide d'un modèle pré-post. Nous prévoyons d'utiliser des données provenant d'évaluations des compétences administrées à un sous-échantillon d'élèves inscrits dans le cadre de la collecte de données primaires au début et à la fin de l'étude, afin de déterminer dans quelle mesure les diverses sous-activités soutenues par le projet sont

associées à des changements dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des compétences non techniques. Pour répondre à la question de recherche 2.3 concernant les effets perçus sur les perceptions de la communauté et les améliorations des résultats au niveau de l'école, nous analyserons les données issues d'entretiens qualitatifs approfondis et de GD avec des administrateurs d'école, des enseignants et des parents.

Les questions de recherche 2.4 à 2.8 visent à déterminer si la sous-activité « Formation des Enseignants » a répondu à la demande d'enseignants du secondaire à l'échelle nationale et a augmenté le niveau scolaire des élèves ; notamment si elle a augmenté le nombre d'enseignants diplômés de l'ENS et répondu à la demande d'enseignants du secondaire à l'échelle nationale (questions de recherche 2.4 et 2.5); amélioré la qualité de la formation initiale des enseignants et des CAP des enseignants (question de recherche 2.6) ; amélioré la qualité de la formation continue et la supervision (question de recherche 2.7) ; et augmenté le niveau scolaire des élèves (inscription au collège et obtention du diplôme ; question de recherche 2.8). Nous mènerons une évaluation d'impact par séries chronologiques interrompues (SCI) en utilisant des données administratives pour répondre aux questions de recherche 2.4 (évolution du nombre d'enseignants diplômés de l'ENS) et 2.8 (niveau scolaire des élèves). Pour répondre à la question de recherche 2.5 sur la demande d'enseignants, nous proposons plutôt une analyse descriptive des tendances à l'aide de données administratives, car l'hypothèse clé requise pour une SCI n'est pas remplie pour ce résultat. Nous nous pencherons sur la qualité de la formation initiale et sur les connaissances, attitudes et pratiques des enseignants (question de recherche 2.6), à l'aide d'une étude de suivi des enseignants. Nous répondrons à la question de recherche 2.7 sur la qualité de la formation continue par des entretiens qualitatifs avec des enseignants et des inspecteurs. Cette étude s'appuiera sur des données d'enquête pour vérifier la qualité de la formation initiale et l'évolution des CAP des enseignants en suivant un échantillon longitudinal d'enseignants diplômés des trois campus de l'ENS. Pour répondre à ces quatre questions de recherche, nous effectuerons des analyses de sous-groupes par sexe afin d'évaluer les impacts différentiels sur les enseignants hommes et femmes et nous compléterons nos résultats en nous appuyant sur les données qualitatives issues de nos entretiens d'information et de nos discussions de groupe. Dans la mesure du possible, nous envisagerons également des analyses de sous-groupes basées sur d'autres niveaux de désagrégation pertinents (par exemple, selon le « bloc disciplinaire » dans lequel les enseignants bivalents sont formés pour se spécialiser) afin d'éclairer davantage les différences d'efficacité de la sous-activité.

Les questions de recherche 2.9 à 2.11 visent à comprendre si la sous-activité « Politique genre » a amélioré l'accès des filles à l'éducation, la qualité de l'environnement scolaire et la gouvernance du genre dans le secteur de l'éducation. Pour déterminer si la sous-activité a amélioré l'accès des filles à une éducation de qualité à Gbêkê et à San Pedro (question de recherche 2.9), nous utiliserons une analyse descriptive qui s'appuie sur les données administratives nationales relatives aux élèves de la Direction des Etudes, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (DESPS) demandées pour l'évaluation de la sous-activité Accès équitable afin de montrer le niveau d'éducation des élèves (comme l'inscription, la réussite, l'abandon et la progression) au fil du temps en fonction du sexe. Nous nous appuyerons sur une analyse descriptive plutôt que sur une approche SCI pour mettre en lumière les impacts de cette sous-activité, car les autres sous-activités influenceront également ces résultats, ce qui limitera notre capacité à attribuer les changements dans les résultats observés à la seule sous-activité « Politique genre ». Notre recherche qualitative aidera à démêler le rôle de la sous-activité « Politique genre » dans l'influence de ces résultats par rapport aux autres sous-activités. Pour répondre aux questions de recherche 2.10 et 2.11 concernant les changements dans l'environnement scolaire, les perceptions et les réalités associées à l'éducation des filles et des garçons, et la gouvernance du genre dans le secteur de l'éducation en Côte

d'Ivoire, nous organiserons des GD avec des jeunes d'âge scolaire et des parents, ainsi que des entretiens avec des parties prenantes et des responsables de la mise en œuvre, et nous analyserons les données à l'aide d'une analyse de contribution.¹⁰ Nous nous appuierons également sur les données d'enquête de l'évaluation des performance pré-post de l'Accès équitable pour compléter nos résultats pour les trois questions de recherche.

Enfin, les questions de recherche 2.12 à 2.14 visent à comprendre les effets de la sous-activité « Système de gestion ». Les questions de recherche 2.12 et 2.13 se concentrent sur la manière dont la sous-activité contribue à l'amélioration des données et du retour d'information pour un système éducatif davantage axé sur la performance, et sur la manière dont la capacité institutionnelle pour une prise de décision axée sur les données a été renforcée. Pour répondre à ces questions de recherche, l'évaluation des performances s'appuiera sur une contribution et une analyse de l'économie politique des données qualitatives collectées par le biais d'EIC et sur une analyse quantitative descriptive des données administratives. Enfin, pour évaluer les résultats de la mise en œuvre et répondre à la question de recherche 2.14 concernant la qualité des données dans le nouveau système, nous analyserons les données administratives du SIGE une fois qu'il sera fonctionnel.

B. Évaluation de l'impact de la sous-activité « Formation des enseignants »

Dans cette section, nous présentons notre approche de l'évaluation de l'impact de la sous-activité « Formation des enseignants ». Nous commençons par un aperçu de notre approche analytique et terminons par les sources de données. Pour compléter l'évaluation d'impact, nous réaliserons une évaluation des performances comprenant une analyse descriptive des tendances à l'aide des données de l'enquête de suivi des enseignants, des données administratives et de la recherche qualitative (voir chapitre III, section D, pour plus de détails). Les résultats des effets sur le niveau scolaire des élèves (notamment, l'inscription au collège et l'obtention du diplôme) de cette évaluation d'impact de la formation des enseignants peuvent être utilisés pour informer les ACB ex post ultérieures (décrites plus en détail au chapitre III, section E).¹¹

1. Approche analytique

Nous utiliserons la méthodologie d'évaluation SCI pour estimer l'impact de la sous-activité Formation des Enseignants sur (i) le nombre d'enseignants formés et (ii) le niveau scolaire des élèves du collège (tels que l'inscription, la réussite, l'abandon et la progression). L'approche SCI est une variante des tests pré-post qui repose sur la disponibilité de plusieurs mesures de résultats avant et après la mise en œuvre au fil du temps. Contrairement aux tests avant-après classiques, cette approche permet de tenir compte de manière rigoureuse des tendances observées avant la mise en œuvre dans les analyses SCI. Il permet également de déterminer si les effets observés après la mise en œuvre se maintiennent sur plusieurs périodes, ce qui répond en partie aux préoccupations relatives aux effets purement aléatoires. Néanmoins, une hypothèse

¹⁰ L'analyse de contribution est une méthodologie utilisée pour évaluer la contribution des politiques, programmes ou interventions aux changements observés dans un ou plusieurs résultats (Mayne 2001). Elle est particulièrement utile dans les situations où l'utilisation d'expériences sur le terrain pour évaluer les impacts causaux n'est pas faisable ou pratique.

¹¹ Bien que l'ACB pour la sous-activité « Formation des enseignants » intègre les résultats des tests des élèves, nous ne pouvons pas mesurer les impacts sur ce résultat d'une manière rigoureuse. Nous utiliserons donc les estimations du niveau scolaire des élèves (notamment l'inscription au premier cycle du secondaire et l'obtention du diplôme) pour informer l'ACB ex post.

clé associée aux tests avant-après (à savoir que tout impact observé est uniquement dû à l'intervention étudiée et non à un autre changement contemporain) est également pertinente pour l'approche SCI.

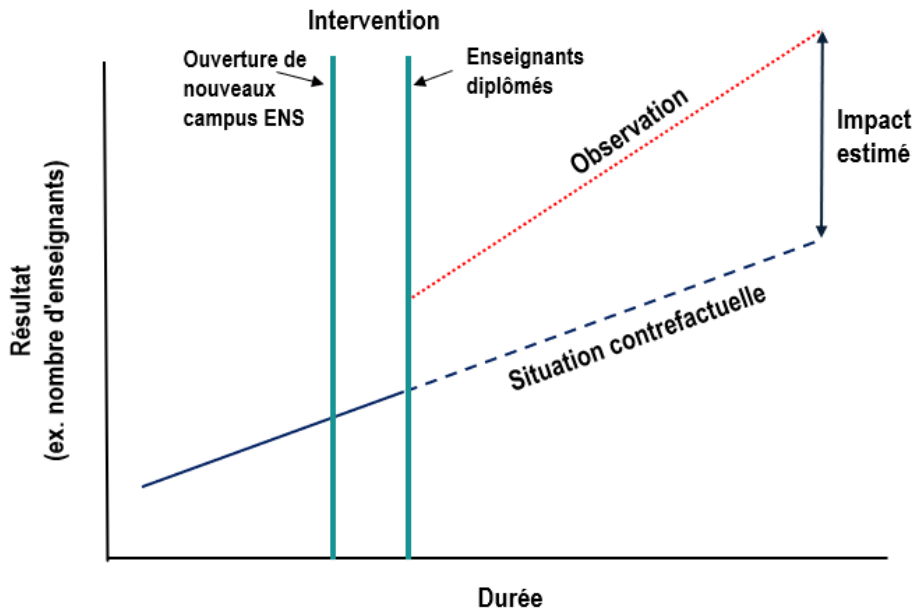
Nous proposons une analyse SCI pour évaluer l'impact de la sous-activité Formation des Enseignants sur les résultats mentionnés ci-dessus, car nous pensons que les changements observés dans ces résultats seront uniquement dus à cette sous-activité. Plus précisément, pour réaliser une évaluation de l'impact à l'aide de l'analyse SCI, nous devons être convaincus que la tendance observée au cours de la période précédant l'intervention se serait poursuivie au cours de la période suivant l'intervention en l'absence de la sous-activité « Formation des Enseignants », ce qui nous permettrait d'attribuer de manière crédible les changements observés au niveau des résultats à la sous-activité. Nous pensons qu'il est raisonnable de conclure ainsi pour la formation des enseignants, car les interventions menées dans le cadre des autres sous-activités ne sont pas susceptibles d'affecter les résultats au niveau des enseignants. Nous ne pensons pas non plus que des facteurs externes contemporains (à savoir, politiques et/ou interventions non liées à celles qui composent la sous-activité Formation des enseignants) joueront un rôle important dans l'évolution de ces tendances.

Toutefois, les changements dans la demande d'enseignants (question de recherche n° 10), tels qu'ils sont reflétés par le nombre d'enseignants employés dans les écoles secondaires, seront déterminés par la sous-activité « Formation des Enseignants » ainsi que par d'autres sous-activités et des facteurs externes (par exemple, les postes d'enseignement disponibles uniquement dans des endroits non souhaitables, les différences relatives de rémunération entre les postes d'enseignement et les postes non enseignants). Si la sous-activité « Formation des Enseignants » est le principal facteur d'évolution de l'offre d'enseignants au fil du temps, les autres sous-activités influenceront probablement la demande d'enseignants (par exemple, par le biais de changements dans les politiques concernant le nombre d'élèves par classe et la construction de collèges supplémentaires). Comme nous ne pouvons pas attribuer les changements de ce résultat à la seule sous-activité « Formation des Enseignants », nous proposons plutôt une analyse descriptive des tendances dans le cadre de l'évaluation des performances discutée dans la section D pour évaluer les effets sur ce résultat.

Nous analyserons l'impact de la sous-activité « Formation des Enseignants » sur le niveau scolaire des élèves au niveau national, car les enseignants formés à l'ENS d'Abidjan et dans les nouveaux campus satellites de Gbêkê et San Pedro seront déployés dans les collèges et lycées de toute la Côte d'Ivoire, et pas seulement dans ces deux régions. Cependant, à Gbêkê et San Pedro, les impacts observés résulteront à la fois des sous-activités « Accès équitable » et potentiellement « Formation des enseignants, » en fonction de la manière dont les enseignants sont déployés. En effet, la construction de nouveaux CDP, selon la logique de l'activité, modifiera également les tendances en matière d'inscription et d'obtention de diplômes par rapport à la période précédant l'intervention. Par conséquent, nous mènerons notre analyse pour ces résultats à la fois en incluant et en excluant les élèves de Gbêkê et de San Pedro afin de mieux comprendre l'impact de la sous-activité « Formation des enseignants » de manière isolée.

En utilisant des données historiques à partir de 2008 (ou d'une autre année, selon la disponibilité), nous tiendrons compte des tendances de ces résultats observées avant la mise en œuvre pour estimer la différence entre les niveaux de résultats qui auraient dû se produire sans l'intervention (sur la base de la tendance de la période précédant la mise en œuvre - le contrefactuel) et les niveaux de résultats réels observés au cours de la période suivant la mise en œuvre. La Graphique III.1 illustre la conception de la SCI en prenant pour exemple le nombre d'enseignants formés.

Graphique III.1. Conception d'une analyse de séries chronologiques interrompues



ENS = École Normale Supérieure.

Pour réaliser l'analyse SCI, nous utiliserons le modèle de régression des moindres carrés ordinaires MCO de l'équation III.1 ci-dessous :

$$(III.1) \quad y_t = \beta_0 + \beta_1 * Year_t + \beta_2 * Post_t + \beta_3 * (Year_t * Post_t) + \varepsilon_t$$

où y_t est la valeur d'un résultat d'intérêt au cours de l'année t ; $Year_t$ est une variable courante indiquant la différence en nombre d'années entre l'année t et l'année au cours de laquelle la première cohorte d'enseignants nouvellement formés obtient son diplôme (les années précédant l'obtention du diplôme sont des nombres négatifs) ; $Post_t$ est une variable binaire qui vaut 1 pour toutes les années t est une variable binaire qui vaut 1 pour toutes les années supérieures ou égales à l'année d'obtention du diplôme ; et ε_t est un terme d'erreur normalement distribué. Nos coefficients d'intérêt sont β_2 (qui indique le changement dans le niveau du résultat qui se produit immédiatement après l'obtention du diplôme par les enseignants nouvellement formés) et β_3 (qui représente la différence entre les tendances avant et après l'obtention du diplôme pour le résultat en question).¹² En fonction de la disponibilité des données, nous évaluerons la

¹² Le modèle SCI est un choix approprié pour l'évaluation de la sous-activité « Formation des enseignants », et ce pour deux raisons principales. Premièrement, la sous-activité devrait avoir un impact national (par exemple, les enseignants formés dans le cadre du nouveau cursus de formation initiale des enseignants seront employés par des écoles dans tout le pays). Étant donné que toutes les régions du pays seront touchées par la sous-activité en même temps, il n'est pas possible d'utiliser des approches quasi-expérimentales qui exigent que certaines régions ne soient pas touchées afin de servir de groupe de comparaison (comme la différence dans les différences). Deuxièmement, le modèle SCI est bien adapté aux évaluations des impacts des programmes qui ont des dates de début discrètes, comme c'est le cas pour la sous-activité « Formation des enseignants ». L'ouverture des nouveaux campus de l'ENS, par exemple, représente un événement discret dont la date de début peut être clairement identifiée et utilisée pour diviser les données disponibles en séries chronologiques avant et après l'intervention afin de faciliter les analyses statistiques.

robustesse des résultats obtenus à partir de l'estimation de l'équation III.1 en utilisant différentes structures de retard pour tenir compte de l'autocorrélation (corrélation entre les valeurs passées et présentes d'une variable de résultat). En outre, nous effectuerons également des analyses par sous-groupe afin d'estimer l'impact différentiel sur différents sous-groupes, tels que les enseignants et les élèves de sexe féminin et masculin, ainsi que les enseignants bivalents spécialisée dans différents types de sujets.

Pour compléter les analyses des enseignants du collège, nous décrirons également le nombre d'enseignants placés dans des postes d'enseignement secondaire et primaire au fil du temps. Ces analyses permettront de comprendre si la composition des enseignants à l'échelle nationale change suite à l'augmentation du nombre d'enseignants du collège formés. Des analyses supplémentaires seront également effectuées dans le cadre de l'évaluation des performances décrite dans la section D.

2. Sources de données et rapports

L'évaluation de la SCI s'appuiera sur des données administratives nationales sur le niveau scolaire des élèves (notamment, l'inscription au collège et l'obtention du diplôme) de la DESPS de MENA et les données administratives au niveau des enseignants de l'ENS sur l'inscription des enseignants et l'obtention du diplôme du programme de formation et des données de CODIPOST¹³ sur l'emploi des enseignants historiquement¹⁴ jusqu'à 2029. Nous analyserons la population d'enseignants et d'élèves dans les données. Les données administratives sur les élèves provenant de la DESPS seront les mêmes que celles demandées pour l'évaluation des performances de l'accès équitable, mais nous analyserons ici les données de toutes les régions du pays afin d'évaluer l'impact de la sous-activité « Formation des Enseignants » sur le niveau scolaire des élèves au niveau national. Nous utiliserons les données sur les inscriptions et les diplômes des enseignants de l'ENS pour évaluer l'impact de la sous-activité sur le nombre d'enseignants formés et nous utiliserons les données sur l'emploi des enseignants de CODIPOST pour déterminer si la demande d'enseignants du secondaire est satisfaite à l'échelle nationale.

Dans le tableau III.2, nous présentons une liste illustrative des résultats/indicateurs que chaque source de données produirait. Nous fournirons la liste définitive des variables spécifiques que nous collecterons au fur et à mesure que les détails de la mise en œuvre du programme seront disponibles.

Tableau III.2. Sources de données et résultats/indicateurs clés pour l'évaluation de l'impact de la formation des enseignants

Type de données	Source	Résultats/indicateurs
Administratif	Données de la DESPS au niveau de l'élève	Inscription, promotion, transition et abandon des élèves
	Données ENS au niveau de l'enseignant	Inscription des enseignants et obtention du diplôme de l'ENS
	Données CODIPOST au niveau de l'enseignant	Nombre d'enseignants employés Nombre de postes non pourvus

Note : CODIPOST est le système de gestion des ressources humaines pour les enseignants :

DSPS = Direction des Etudes, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques ; ENS = École Normale Supérieure.

¹³ CODIPOST est le système de gestion des ressources humaines pour les enseignants.

¹⁴ Nous demanderons des données historiques pour autant d'années que possible. MCA-CI a indiqué qu'il est probable que des données remontant jusqu'à 2010, voire 2008, soient disponibles.

À partir de l'automne 2023, nous aurons besoin de données historiques nationales (à partir de 2008 ou de la première année disponible) jusqu'en 2023 provenant des trois sources de données afin de les analyser pour le rapport de référence.¹⁵ Par la suite, nous demanderons l'accès aux données administratives chaque année au début de l'année scolaire jusqu'en 2029.

C. Évaluation des performances des sous-activités 1 à 4

Dans cette section, nous décrivons la conception, les sources de données et l'approche analytique de l'évaluation des performances par des méthodes mixtes pour les quatre sous-activités de l'Activité Education Secondaire. Nous présentons notre approche de l'évaluation des performances pour les questions de recherche primordiales qui recourent les sous-activités, suivie de l'approche que nous adopterons pour chaque sous-activité. Pour chaque sous-activité, nous examinons les sources de données quantitatives et qualitatives¹⁶ sur lesquelles nous nous appuyerons pour l'évaluation, l'approche analytique quantitative que nous proposons, ainsi que l'échantillon qualitatif et le calendrier de collecte des données. Nous concluons cette section en résumant la taille des échantillons de données qualitatives et le calendrier pour toutes les composantes de l'évaluation des performances (parce que nous combinons les efforts de collecte de données qualitatives entre les sous-activités) et en présentant l'approche analytique pour les analyses qualitatives, qui est la même pour toutes les sous-activités.

1. Évaluation globale des performances

L'évaluation des performances des quatre sous-activités comporte plusieurs questions de recherche primordiales (questions 1.1 à 1.4), comme décrit précédemment. Dans le tableau III.3, nous présentons une vue d'ensemble des sources de données qualitatives pour répondre à ces questions et les résultats, indicateurs ou thèmes résultant de chaque source de données. Nous mènerons des entretiens avec les directeurs de collège, le personnel de l'ENS, les inspecteurs, le personnel du MCA-CI et du MCC local, d'autres bailleurs de fonds dans le secteur de l'enseignement secondaire, les responsables de la mise en œuvre et les fonctionnaires nationaux et régionaux du MENA. Ces entretiens nous permettront d'évaluer les résultats des quatre sous-activités, ainsi que la conformité de la mise en œuvre et la durabilité post-compact. Nous inviterons les personnes les plus appropriées de chaque organisation pour un entretien au niveau de référence (2023), à mi-parcours (2025, juste au moment où la mise en œuvre se termine), et/ou à la fin (2027, 2028, ou 2030).

¹⁵ En 2022, nous avons demandé et reçu les données DESPS au niveau des élèves pour les années scolaires 2018/19 à 2021/2022. Par conséquent, à l'automne 2023, nous demanderons des données DESPS au niveau des élèves pour l'année scolaire 2022/23.

¹⁶ Outre les sources de données quantitatives évoquées ici, nous nous appuyerons sur les données des enquêtes menées auprès des jeunes, des parents et des enseignants, ainsi que sur les données administratives collectées pour les évaluations avant-après et les évaluations d'impact évoquées précédemment. Les tableaux B.1 et B.2 de l'annexe B présentent un résumé de toutes les sources de données quantitatives et qualitatives de l'évaluation.

Tableau III.3. Sources de données et thèmes clés pour l'évaluation globale des performances

Type de données	Source	Thèmes
Primaire (qualitatif)	Entretiens avec les directeurs (questions ouvertes dans le cadre du sondage quantitatif principal auprès des directeurs)	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les changements apportés au cursus de formation des enseignants, à la supervision et à la formation en cours d'emploi ont-ils influencé les CAP des enseignants et l'application de méthodes d'enseignement améliorées ? • Comment les données sont utilisées pour informer la gestion, les besoins et les performances de l'école (en particulier, la budgétisation, l'évaluation et la responsabilité). • Comment l'environnement scolaire a-t-il changé à la suite des actions prioritaires de la politique genre ? • Facteurs favorables et obstacles au changement
	EIC avec le personnel de MCA-CI et le personnel local du MCC	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de la manière dont les sous-activités ont été mises en œuvre • Forces et faiblesses de la conception, la mise en œuvre et la réalisation des sous-activités • Défis de la mise en œuvre • Durabilité des interventions • Facteurs favorables et obstacles au changement • Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé
	EIC avec le personnel du MENA	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de la manière dont les sous-activités ont été mises en œuvre • Forces et faiblesses des sous-activités • Défis de la mise en œuvre • Durabilité des interventions • Facteurs favorables et obstacles au changement • Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé • Mise en œuvre des actions prioritaires de la politique genre à Gbêkê et San Pedro • Changements dans la gouvernance du genre dans le secteur de l'éducation • Mise en œuvre du SIGE et des évaluations des élèves • Perception de la qualité du SIGE et des données • Comment les données sont-elles utilisées pour éclairer les décisions relatives à la gestion du secteur de l'éducation, y compris le financement ?
	EIC avec le personnel des partenaires de mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de la mise en œuvre, des succès et des défis • Durabilité des interventions • Facteurs favorables et obstacles au changement • Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé

Type de données	Source	Thèmes
Primaire (qualitatif) (continu)	Autres bailleurs de fonds dans le secteur	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisation et perceptions des sous-activités, y compris la durabilité perçue Principales activités des donateurs dans le secteur de l'enseignement secondaire et synergies avec les sous-activités
	Examen des documents	<ul style="list-style-type: none"> Plans de mise en œuvre Rapports trimestriels et annuels de l'exécutant Études de recherche menées par les responsables de la mise en œuvre Documents de politique générale Rapports de supervision des enseignants

SIGE = système d'information sur la gestion de l'éducation ; CAP = connaissances, attitudes et pratiques ; EIC = Entretien avec des Informateurs Clés ; MCA-CI = Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire ; MCC = Millennium Challenge Corporation ; MENA = Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (Ministère de l'Éducation Nationale).

2. Sous-activité « Accès équitable »

Le gouvernement de Côte d'Ivoire a sélectionné les lieux où seront construits les CDP sur la base d'une analyse des données socio-économiques et démographiques des groupements de villages (bassins). Ces bassins - généralement constitués de tous les villages situés dans un rayon de 5 kilomètres autour d'un village « hôte » - ont été créés pour s'assurer que les CDP sont placés dans des zones où le nombre de jeunes en âge d'être scolarisés est suffisamment important pour qu'ils puissent s'inscrire dans l'école nouvellement ouverte. Les groupes de villages ont été sélectionnés pour recevoir des CDP sur la base d'un processus visant à déterminer si le groupe de villages répond aux exigences de base en matière d'infrastructure et par le biais d'un processus d'engagement communautaire (MCA-CI 2020, 2021).

Notre proposition d'évaluation des performances de la sous-activité « Accès équitable » utilise une analyse descriptive des tendances en combinaison avec un modèle pré-post pour suivre l'évolution des résultats dans les groupes de villages sélectionnés qui reçoivent un CDP nouvellement construit. Des analyses de sous-groupes pour les filles et les garçons séparément révéleront des différences dans les tendances des résultats en fonction du sexe. Nous nous appuyerons également sur les données qualitatives collectées pour l'évaluation des performances afin de comprendre les résultats de l'évaluation. Les résultats de cette évaluation concernant les effets sur l'achèvement du collège sont susceptibles d'éclairer les analyses coûts-bénéfices *ex post* ultérieures (ACB ; comme décrit plus en détail dans la section III.E).

Sources de données et rapports

Comme indiqué ci-dessus, les groupes de villages ont été sélectionnés pour la construction de CDP en partie sur la base d'une évaluation de l'infrastructure au niveau du groupe. Cette évaluation consiste notamment à vérifier que les bassins sélectionnés contiennent des écoles primaires en état de fonctionnement. La présence de ces écoles primaires permet de s'assurer qu'il existe une population de jeunes en âge d'être scolarisés qui ont terminé le cycle d'enseignement primaire et qui pourraient s'inscrire dans les écoles secondaires nouvellement ouvertes. Les écoles primaires des bassins servent donc d'écoles de recrutement pour les CDP nouvellement construits. Les élèves qui ont terminé le CM2 (la dernière année du cycle primaire) dans ces écoles recrutement au cours de l'année scolaire précédant la construction du CDP (et qui peuvent donc s'inscrire dans les CDP nouvellement construits pour commencer le collège) représentent la cohorte qui bénéficiera le plus directement de la construction

d'écoles. Par conséquent, l'évaluation de l'accès équitable s'appuiera principalement sur les données relatives aux élèves obtenues à partir de sources administratives pour la « cohorte CM2 » dans chaque groupe de villages. Nous compléterons ces données administratives par trois séries de collecte de données primaires ciblées auprès d'un sous-échantillon d'élèves de la cohorte CM2 de chaque bassin, afin d'évaluer les compétences des élèves.

Nous recueillerons également des données d'enquête et des données qualitatives supplémentaires pour répondre aux questions de recherche liées à la mise en œuvre et aux attitudes, perceptions et expériences des élèves, des enseignants et des membres de la communauté. Dans le tableau III.4, nous présentons une vue d'ensemble des sources de données pour l'évaluation des performances de la sous-activité « Accès équitable » qui s'ajoutent à celles présentées dans le tableau III.3, y compris une liste illustrative des résultats/indicateurs que chaque source de données produirait. Nous déterminerons les variables spécifiques que nous collecterons au fur et à mesure que nous disposerons de plus de détails sur la mise en œuvre du programme. Nous examinons chaque source de données en détail dans les sections suivantes.

Tableau III.4. Sources de données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances de l'accès équitable

Type de données	Source	Résultats/indicateurs/Thèmes
Administratif	Données MENA/SIGE	<ul style="list-style-type: none"> • Inscription, fréquentation, promotion et transition au sein de la cohorte d'élèves ayant terminé l'école primaire (ceux qui terminent le CM2) dans des groupes de villages sélectionnés au cours de l'année scolaire précédant la construction du CDP : <ul style="list-style-type: none"> – Inscription : Part de la cohorte de diplômés de l'école primaire de chaque groupe de villages qui est inscrite (y compris les élèves qui redoublent) dans le CDP du groupe de villages concerné. – Assiduité : Proportion de jours dans l'année scolaire où l'élève moyen de la cohorte de diplômés de l'école primaire de chaque groupe de villages n'est pas absent de l'école. – Promotion : Part de la cohorte de diplômés de l'école primaire de chaque groupe de villages qui a été promue à l'année suivante du collège au cours de l'année scolaire précédente. – Transition : Part de la cohorte de diplômés de l'école primaire de chaque groupe de villages qui s'est inscrite avec succès en première année du collège (c'est-à-dire le taux de transition primaire-secondaire). – Achèvement : Part de la cohorte de diplômés de l'école primaire de bassin qui a terminé la dernière année du cycle du collège en réussissant au BEPC dans les délais prévus (c'est-à-dire quatre années scolaires après le début du collège). • Notes des élèves et résultats des examens (annuels et de fin de cycle)
	Recensement de la population et de l'habitat	<ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs socio-économiques et démographiques au niveau des ménages et de la communauté

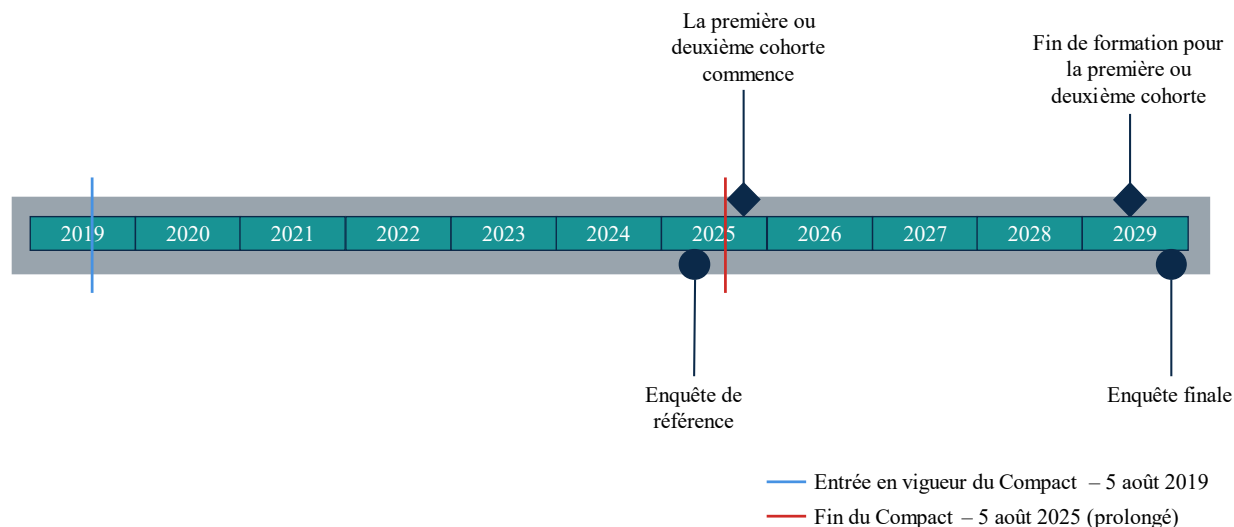
Type de données	Source	Résultats/indicateurs/Thèmes
Primaire (quantitatif)	Évaluation des compétences des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Numératie et alphabétisation • Compétences non techniques (telles que la pensée critique, l'estime de soi, la maîtrise de soi, la persévérance et les compétences sociales)
	Enquêtes auprès des directeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité et utilisation des infrastructures et des équipements • Disponibilité et compétences des enseignants
	Enquêtes auprès des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences des enseignants et soutien reçu • Qualité et utilisation des infrastructures et des équipements
	Évaluation des infrastructures	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité et qualité des infrastructures et des équipements
Primaire (qualitatif)	GD avec les élèves/jeunes d'âge scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les élèves ont-ils amélioré leurs compétences en lecture, en mathématiques et leurs compétences générales ? • L'évolution de l'intérêt des élèves pour les domaines STEM (en particulier pour les filles) • Pourquoi les élèves décident-ils de rester à l'école ou d'abandonner leurs études ? • Quels sont les changements les plus importants dans la qualité de l'enseignement et pourquoi ?
	GD avec les parents, COGES, et CMEF	<ul style="list-style-type: none"> • Obstacles et facteurs facilitant l'accès à l'enseignement secondaire • Attitudes et perceptions à l'égard de l'enseignement au collège et de sa qualité • Attitudes à l'égard des élèves, et des filles en particulier, qui fréquentent le collège • Existence de coopératives scolaires, de clubs et d'associations, et mesure dans laquelle les élèves participent aux activités qu'ils proposent • Participation des parents et de la communauté aux activités scolaires (y compris les activités qui facilitent l'intégration des enseignants dans les communautés et les contributions des membres de la communauté aux opérations scolaires, par exemple, les cantines) • Le point de vue des parents sur l'évolution du comportement, des objectifs et des ambitions des élèves • Attentes des parents quant à l'avenir de l'élève • Connaissance par les parents des résultats scolaires de l'élève (notes, résultats d'évaluation)

Type de données	Source	Résultats/indicateurs/Thèmes
Primaire (qualitatif) (continu)	Entretiens avec les enseignants (questions ouvertes dans le cadre de l'enquête quantitative auprès des enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi un enseignant décide-t-il de conserver son poste ou de changer de poste ? • Comment la sous-activité a influencé les perceptions des membres de la communauté sur l'enseignement au collège • Perceptions des enseignants du soutien qu'ils ont reçu en continu • Rôle des enseignants dans le suivi et l'encadrement des initiatives étudiantes lancées par les coopératives scolaires, clubs et associations
	Entretiens avec les directeurs (questions ouvertes dans le cadre de l'enquête quantitative auprès des directeurs d'école primaire)	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les changements apportés au cursus de formation des enseignants, à la supervision et à la formation en cours de service ont-ils influencé l'intégration des enseignants dans les communautés (par exemple, la communication avec les dirigeants communautaires) et leur relation avec le fonctionnement de l'école (par exemple, la participation aux COGES) • Comment les données sont utilisées pour informer la gestion, les besoins et les performances de l'école (en particulier, la budgétisation, l'évaluation et la responsabilité). • Rôle que jouent les directeurs d'école dans la vie étudiante (y compris l'accessibilité aux élèves et les contributions aux activités scolaires) • Effets d'un soutien étendu concernant la supervision des enseignants (y compris les visites scolaires des inspecteurs et la disponibilité de soutien structuré au niveau des enseignants et des écoles) • Facteurs favorables et obstacles au changement

MENA = Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ; SIGE = Système d'Information sur la Gestion de l'Éducation) ; CMEF = *Club de Mères d'Élèves Filles* ; COGES = Comité de Gestion des Établissement Scolaires ; GD = Groupe de Discussion ; GSC = *Groupes de Soutien à la Construction* ; CAP = Connaissances Attitudes et Pratiques ; STEM = la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques.

Dans le Graphique III.2, nous résumons le calendrier de collecte des données primaires. Comme le montre ce graphique, la collecte de données primaires suivra de près le déploiement des CDP à travers Gbêkê et San Pedro. La collecte de données primaires de référence aura lieu avec un sous-échantillon de la cohorte CM2 dans chaque groupe de villages au printemps 2025, avant l'inscription de cette cohorte dans les nouveaux CDP à l'automne 2025. Cela soulignera les caractéristiques pré-intervention des jeunes et des communautés. Pour les nouveaux CDP qui ouvriront à l'automne 2024 ou en janvier 2025 comme prévu actuellement, l'évaluation suivra la deuxième cohorte d'étudiants admissibles à s'inscrire aux nouveaux CDP. S'il y a des retards et que tout ou partie des CDP n'ouvrent pas avant l'automne 2025, alors l'évaluation suivra la première cohorte d'élèves de CM2 éligibles pour s'inscrire dans ces CDP. Étant donné que nous n'avons pas de groupe de comparaison et que nous menons une étude purement descriptive, nous voyons peu d'inconvénients à suivre la deuxième cohorte d'étudiants à inscrire plutôt que la première, ou une combinaison des deux. La collecte de données finale avec le même sous-échantillon de la cohorte CM2 de chaque groupe de villages aura lieu quatre années scolaires plus tard, en 2029, pour estimer les tendances finales.

Graphique III.2. Évaluation de l'Accès Équitable : Calendrier de collecte des données d'enquête



Nous demanderons l'accès aux données administratives pour les rapports de référence et finale, et nous demanderons l'accès aux données chaque année au cours du quatrième trimestre de 2023 à 2029 pour correspondre à la fin de l'année académique précédente. En 2021, nous avons déjà demandé ces données ainsi que les données des recensements de 2014 et 2021. Nous utiliserons ces données pour étayer toutes les analyses pertinentes relatives à notre évaluation de la sous-activité « Accès équitable » si ces données sont mises à notre disposition.

Approche analytique quantitative

Notre évaluation des performances de la sous-activité « Accès équitable » s'appuiera sur trois sources principales de données quantitatives :

- **Données administratives du MENA et données de recensement.** Nous travaillerons avec le MENA pour obtenir l'accès aux dossiers administratifs longitudinaux et individuels des élèves du collège dans des groupes de villages sélectionnés à Gbêkê et San Pedro afin de suivre les tendances liées à l'assiduité, l'inscription, la promotion et l'achèvement de la cohorte d'élèves qui ont terminé le CM2 au cours de l'année scolaire précédant la construction du CDP dans les groupes de villages sélectionnés. Plus précisément, dans nos analyses, nous utiliserons des informations sur (i) l'inscription, l'assiduité, la promotion, la transition et l'achèvement de chaque élève de cette cohorte ; (ii) les notes de fin d'année scolaire (telles qu'elles figurent sur les bulletins fournis sur une base trimestrielle) ; et (iii) les résultats à l'examen national de sortie du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC), l'examen obligatoire qui certifie l'achèvement du collège en Côte d'Ivoire.

En outre, dans la mesure du possible, nous avons l'intention d'utiliser des données administratives pour mettre en lumière les facteurs spécifiques au contexte associés aux changements observés dans les résultats. Pour ce faire, nous aurons besoin d'accéder à des données sur (i) les dossiers administratifs longitudinaux et individuels des élèves du primaire dans les deux régions cibles, à partir de l'année 2008 jusqu'à la dernière année disponible ; et (ii) les statistiques au niveau communautaire des cycles 2014 et 2021 du Recensement Général de la Population et de l'Habitat couvrant tous les villages de Gbêkê et de San Pedro.

- **Évaluation transversale de l'apprentissage des jeunes.** Outre les principales mesures de résultats, l'évaluation visera également à évaluer les changements en matière d'apprentissage. Étant donné que nous ne prévoyons pas l'achèvement universel du collège par la cohorte de CM2 que nous suivrons dans chaque groupe, nous ne pouvons pas nous fier exclusivement aux résultats obtenus lors des tests de fin de cycle, à savoir le BEPC, pour évaluer l'évolution de l'apprentissage. En outre, il ne sera peut-être pas possible d'obtenir les notes de fin d'année scolaire pour tous les élèves de la cohorte CM2. C'est pourquoi, au cours des cycles de collecte de données de référence et de fin de cycle, nous évaluerons les compétences en calcul et en lecture ainsi que les compétences non techniques d'un sous-échantillon sélectionné de manière aléatoire dans chaque cohorte de CM2. Plus précisément, nous prévoyons d'échantillonner jusqu'à 40 jeunes (20 garçons et 20 filles) dans chaque cohorte de CM2 dans les groupes de villages recevant un CDP.¹⁷ Ce faisant, nous serons en mesure de mesurer les résultats d'apprentissage des jeunes de l'échantillon, dont certains pourraient par la suite abandonner l'école et ne pas terminer le collège.

Pour évaluer la numératie et la littératie, nous nous appuyerons sur des évaluations standardisées nationales et internationales, sur lesquelles nous travaillerons avec le MENA pour les adapter et nous assurer qu'elles contiennent un contenu culturellement approprié et qu'elles ne sont pas contraignantes. En particulier, nous prévoyons de nous appuyer sur les protocoles associés aux évaluations antérieures des élèves du collège qui ont été menées en Côte d'Ivoire, ainsi que sur les évaluations planifiées qui seront menées à l'échelle nationale à l'avenir.¹⁸ Si nécessaire, nous adapterons également les questions utilisées dans les compositions trimestrielles existantes pour évaluer la numératie et la littératie. Nous ajusterons le niveau de difficulté de ces questions pour qu'elles correspondent aux connaissances que les jeunes ciblés sont censés acquérir, compte tenu de leur âge ou de leur niveau scolaire. Nous consulterons également les parties prenantes au cours du processus de création de l'évaluation afin d'en garantir la pertinence et l'utilité.

De la même manière, nous adapterons les évaluations des compétences non techniques validées au niveau international afin de recueillir des informations sur les compétences non techniques clés liées à la logique de l'activité (telles qu'elles ont été identifiées lors de la consultation des principales parties prenantes), notamment la pensée critique, l'estime de soi, la maîtrise de soi, la persévérance et les compétences sociales, au début et à la fin de la période de référence. Nous consulterons également les parties prenantes après le début de la mise en œuvre du projet afin de déterminer si l'évaluation des compétences non techniques doit être modifiée pour la collecte des données à la fin du projet.

- **Enquêtes auprès des directeurs et des enseignants et évaluation des infrastructures.** Nous interrogerons les directeurs de collège et les enseignants et mènerons une évaluation des infrastructures afin d'évaluer les résultats au niveau de l'école, y compris la disponibilité des enseignants, leurs compétences et le soutien reçu (en particulier ceux formés dans le cadre du cursus révisé de formation des enseignants), ainsi que la qualité des infrastructures et de l'équipement dans les nouveaux CDP. Nous interrogerons les directeurs de tous les nouveaux CDP à la fin du projet, après que les écoles de chaque tranche auront fonctionné pendant quatre ou cinq ans et que la

¹⁷ Des évaluations récentes suggèrent que la taille moyenne des classes dans les écoles secondaires publiques du premier cycle varie de 70 à 76 élèves (Oxford Business Group 2022).

¹⁸ En 2017, par exemple, la Direction de la Veille et du Suivi de Programmes (DVSP) du MENA a effectué des évaluations de la compréhension de la lecture dans 60 CDP du nord du pays. En 2021, la DVSP a procédé à des évaluations en langue et en mathématiques des élèves (y compris les élèves du premier cycle du secondaire) touchés par les fermetures d'écoles dues au COVID-19 au cours de l'année académique 2019-20. Le GoCI a participé à l'étude Tendances internationales en mathématiques et en sciences (TIMSS) en 2023 et participera au PASEC en 2024.

première ou deuxième cohorte d'élèves aura été diplômée. À la fin de l'enquête, nous interrogerons également cinq enseignants de chaque CDP dont un enseignant de chaque bloc bivalent et nous remplirons une liste de contrôle des infrastructures en même temps que nous interrogerons les directeurs de collège. Le calendrier de ces enquêtes correspondra à celui des enquêtes d'évaluation des compétences des jeunes et des élèves.

À l'aide de ces données, nous proposons d'effectuer une analyse descriptive des tendances pour suivre les résultats de la cohorte d'élèves qui ont terminé le CM2 (la dernière année du cycle primaire) dans les écoles primaires situées dans les bassins sélectionnés en 2025 (une ou deux années scolaires précédant l'ouverture des nouveaux CDP) afin d'évaluer dans quelle mesure l'intervention est associée à des changements dans l'inscription, l'assiduité, la promotion, la transition et l'achèvement du cycle primaire.¹⁹ Plus précisément, dans chaque groupe de villages, nous utiliserons les premières données administratives au niveau des élèves pour identifier tous les élèves qui ont terminé le CM2 dans les écoles primaires situées dans le groupe de villages concerné. Il en résultera une « cohorte CM2 » dans chaque groupe de villages. Nous utiliserons ensuite des données administratives pour suivre chaque cohorte de CM2 chaque année du collège afin de réaliser des analyses descriptives des tendances en matière d'inscription, d'assiduité, de promotion, de transition et d'achèvement. Notre approche analytique permettra ainsi de suivre les résultats sur l'ensemble du cycle de collège afin d'évaluer l'évolution des résultats après la construction de l'école et de comparer les résultats pour différents sous-groupes (tels que les jeunes filles et les jeunes hommes). Nous combinerons les résultats de ces analyses avec les informations tirées des EIC menés dans le cadre de notre évaluation globale des performances de toutes les sous-activités (décrite en détail dans la section III.D) afin de déterminer dans quelle mesure les tendances observées sont liées à la construction du CDP.

Nous compléterons l'analyse descriptive des tendances par un modèle pré-post afin d'évaluer les changements en matière de numératie, d'alphabétisation et de compétences non techniques. Plus précisément, nous estimerons si ces résultats ont changé au fil du temps en utilisant le modèle de régression des MCO de l'équation III.2 :

$$(III.2) \quad y_{ivrt} = \beta_1 P_t^{EL} + X_{iv}' \delta + \gamma_r + \gamma_c + \epsilon_{ivrt}$$

où y_{ivrt} représente un résultat d'intérêt en matière de littératie, de numératie ou de compétences non techniques pour l'élève i dans le bassin v (situé dans la région r et faisant partie de la tranche c) au

¹⁹ Les plans de mise en œuvre initiaux suggéraient que la sélection des bassins retenus serait basée sur un seuil démographique strict. Cela aurait permis d'utiliser un modèle de discontinuité de la régression (DR) pour évaluer les impacts de la sous-activité "Accès équitable". Cependant, les consultations des parties prenantes visant à valider et à finaliser l'ensemble initial de groupes de villages sélectionnés à l'aide de cette approche semblent avoir entraîné un chevauchement considérable des populations estimées d'élèves de CM2 dans les groupes de villages sélectionnés et non sélectionnés, ce qui exclut la possibilité d'utiliser une approche de discontinuité de la régression. En outre, nous avons également évalué la faisabilité d'un modèle de groupe de comparaison apparié en utilisant les données disponibles (en comparant 11 variables différentes au niveau de la communauté), et nous avons constaté que les grandes différences entre les groupes de villages sélectionnés et non sélectionnés dans les caractéristiques clés (telles que la population de jeunes en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire, le nombre de villages, et le nombre d'écoles primaires et de comités de gestion scolaire et d'enseignants associés) limitaient considérablement l'ensemble des groupes de villages non sélectionnés qui pourraient servir d'appariements appropriés pour les groupes de villages sélectionnés. Bien qu'il soit possible qu'il existe des bassins présentant des similitudes dans d'autres caractéristiques importantes, de sorte que des comparaisons raisonnables pourraient être trouvées, nous n'avons pas accès aux données du recensement qui pourraient être utilisées pour évaluer un plus large éventail de caractéristiques.

moment t ; P_t^{EL} désigne une variable binaire qui vaut 1 si les données pour l'observation concernée ont été collectées à la fin de la période suivant la construction du CDP ; X'_{iv} est une matrice de contrôles au niveau de l'élève et de la grappe ; γ_r est un effet fixe de région, qui contrôle les facteurs de confusion spécifiques à la région et invariants dans le temps ; γ_c est un effet fixe de tranche, qui tient compte des variables non observables spécifiques à la tranche et invariables dans le temps ; et ϵ_{ivrt} est un terme d'erreur spécifique à la grappe.²⁰ Notre coefficient d'intérêt est β_1 qui indique l'évolution de la littératie, de la numératie ou des compétences non techniques à la fin de l'enquête (après la construction du CDP) par rapport au niveau de référence (avant la construction du CDP).

Pour comparer les différences entre les hommes et les femmes, nous utiliserons le modèle de régression MCO de l'équation III.3, qui ajoute des termes de sous-groupe à l'équation III.1 :

$$(III.3) \quad y_{ivrt} = \beta_1 P_t^{EL} + \beta_2 (Subgroup_i) + \beta_3 (P_t^{EL} \times Subgroup_i) + X'_{iv} \delta + \gamma_r + \gamma_c + \epsilon_{ivrt} \#$$

où $Subgroup_i$ est une variable binaire qui vaut 1 si le jeune i est membre d'un sous-groupe d'intérêt et tous les autres paramètres sont définis comme ci-dessus. Notre coefficient d'intérêt, β_3 estime les différences de résultats entre les membres et les non-membres des sous-groupes d'intérêt à la fin de l'enquête par rapport à l'enquête de référence.

Nous utiliserons également les données de l'enquête sur les directeurs, les enseignants et les infrastructures de toutes les écoles nouvellement construites pour décrire les résultats au niveau de l'école dans les CDP nouvellement construits. Nous présenterons des statistiques sommaires sur les résultats au niveau des écoles pour l'ensemble de l'échantillon, ainsi que pour des sous-groupes d'intérêt tels que la région et le type de CDP (base 2 ou base 4) lorsque cela sera possible, en fonction de la taille des échantillons.

Données qualitatives

Nous recueillerons des données qualitatives à la fin du projet dans chacune des deux régions bénéficiant de la sous-activité « Accès équitable ». Nous organiserons des GD avec des jeunes, des parents et des membres de COGES et le Club de Mères d'Elèves Filles (CMEF) en 2025 et 2029 dans environ 20 pour cent (c'est-à-dire six) des bassins recevant des CDP dans les tranches 1 et 2. Nous sélectionnerons ces bassins de manière à ce qu'ils soient distincts sur le plan géographique (par exemple, un mélange de bassins à Gbêkê et à San Pedro) et sur le plan démographique (par exemple, des bassins dont la population totale est à la fois supérieure et inférieure à la médiane, telle que calculée à partir des données de recensement). Nous ajouterons des questions ouvertes aux enquêtes sur les directeurs de collège pour tous les nouveaux CDP à la fin de l'enquête (voir la Graphique III.2 pour le calendrier). Nous proposons d'échantillonner délibérément les six bassins où se tiendront les GD afin d'assurer la représentation de bassins de tailles différentes et des écoles de la base 2 et de la base 4. Pour minimiser les coûts liés à la recherche d'échantillons de jeunes, nous inviterons un échantillon de jeunes sélectionnés pour participer

²⁰ L'utilisation d'effets fixes implique l'inclusion d'un ensemble d'indicateurs binaires pour toutes les valeurs discrètes d'une variable particulière sauf une (par exemple, inclure des indicateurs binaires pour les deuxième et troisième tranches dans la régression tout en omettant celui pour la première tranche).

aux évaluations des compétences des élèves dans le cadre de l'évaluation pré-post des résultats d'apprentissage de l'accès équitable à participer aux GD, y compris ceux qui ont abandonné l'école. Nous inviterons les parents des jeunes sélectionnés à participer aux GD des parents, tous les membres des COGES à participer aux GD des COGES, et tous les membres du CMEF à participer aux groupes de discussion du CMEF. Nous organiserons des GD ventilés par sexe pour les jeunes scolarisés et non scolarisés et les parents afin de créer un environnement dans lequel les participants se sentent à l'aise pour s'exprimer.

3. Sous-activité « Formation des Enseignants »

L'évaluation des performances de la sous-activité « Formation des Enseignants » complétera l'évaluation de l'impact de la SCI et intégrera des données d'enquête ainsi que des recherches qualitatives. Le tableau III.5 présente une vue d'ensemble des sources de données pour l'évaluation des performances de la sous-activité « Formation des Enseignants » qui s'ajoutent à celles présentées dans le tableau III.3. Nous examinons chaque source de données en détail dans les sections suivantes.

Tableau III.5. Sources des données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances de la formation des enseignants

Type de données	Source	Résultats/indicateurs/thèmes
Primaire (quantitatif)	Enquête de suivi auprès des enseignants (national - enseignants formés au nouveau cursus initial sur les campus d'Abidjan et satellites)	<ul style="list-style-type: none"> • CAP concernant les innovations pédagogiques • Satisfaction à l'égard de la formation • Statut d'emploi et type d'emploi (y compris les raisons de poursuivre l'emploi actuel) • Si une formation supplémentaire a été reçue et pourquoi • Raisons de ne pas suivre la formation ENS (le cas échéant)
	Observations des classes (Gbêkê et San Pedro - enseignants des collègues)	<ul style="list-style-type: none"> • Heures d'enseignement • Temps consacré à la tâche • Utilisation des innovations pédagogiques ainsi que des matériels et équipements de la sous-activité « Formation des Enseignants » • Temps passé à étudier pour élèves ; les filles et les garçons
Quantitatif administratif	Données ENS au niveau de l'enseignant (national - formation initiale des enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> • Inscription des enseignants et obtention du diplôme de l'ENS
	Données CODIPOST au niveau de l'enseignant (national - tous les enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'enseignants employés • Lieu d'emploi • Nombre d'années en poste

Type de données	Source	Résultats/indicateurs/thèmes
Primaire (qualitatif)	GD avec les enseignants (nationaux - enseignants formés au nouveau cursus de formation initiale sur les campus d'Abidjan et satellites)	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure la formation initiale a-t-elle préparé les enseignants à commencer à enseigner • Comment la formation initiale a influencé les projets d'enseignement (par exemple, quelles matières ils prévoient d'enseigner, où ils veulent enseigner). • Comment la formation initiale a influencé les perceptions relatives à l'enseignement • Disponibilité et utilisation du matériel et de l'équipement de classe STEM pendant l'enseignement • Quels sont les facteurs qui ont influencé l'intérêt des enseignantes pour l'enseignement bivalent et/ou des domaines STEM • Quels sont les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enseignants bivalents (double matière)
	EIC avec les enseignants (nationaux)	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure la formation initiale a préparé les enseignants à commencer à enseigner • Perceptions des enseignants sur la supervision, l'inspection et la formation continues (et les changements apportés à ces systèmes pour ceux qui sont diplômés de l'ENS avant 2023) • Pourquoi un enseignant décide de conserver ou de changer son poste
	Entretiens avec les enseignants (questions ouvertes dans le cadre de l'enquête de suivi des enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure la formation initiale a-t-elle préparé les enseignants à enseigner • Comment le programme de formation en cours de service et de supervision soutient la formation continue des enseignants • Pourquoi les enseignants décident-ils de conserver leur poste ou de changer de poste • Intérêt des enseignants à continuer à servir en tant qu'enseignants bivalents • Comment les enseignants ont-ils appliqué les méthodes d'enseignement qu'ils ont apprises ; qu'est-ce qui a facilité ou entravé cette application • Comment (à l'aide d'exemples) les enseignants aident les élèves à acquérir et à utiliser des compétences non techniques
	EIC avec le personnel de l'ENS et l'INJS	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de la mise en œuvre de la sous-activité « Formation des enseignants » • Influence du programme de formation sur l'intérêt des enseignantes pour l'enseignement des domaines STEM • Forces et faiblesses de la sous-activité Formation des Enseignants • Perception des nouveaux campus satellites • Perception de la qualité de la formation initiale des enseignants • Perceptions du nouveau cursus de formation des enseignants • Perception de l'influence de la sous-activité sur les CAP des enseignants
	EIC CIFE	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions de la mise en œuvre, des succès et des défis • Durabilité des interventions • Facilitateurs et obstacles au changement • Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé

Type de données	Source	Résultats/indicateurs/thèmes
Primaire (qualitatif) (continu)	EIC avec IGEN, superviseur et DRENA (nationaux)	<ul style="list-style-type: none"> • Comment le programme de supervision/inspection a-t-il changé en raison de la sous-activité ? • Perception de l'influence de la sous-activité sur les CAP des enseignants

Note : CODIPOST est le système de gestion des ressources humaines pour les enseignants.

CIFE = Comité Interministériel pour la Formation des Enseignants du Premier Cycle du Secondaire ; DRENA = Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ; ENS = École Normale Supérieure (école de formation des enseignants) ; GD = Groupe de Discussion ; IGEN = Inspection Générale de l'Éducation Nationale ; INJS = Institut National de la Jeunesse et des Sports ; CAP = connaissances attitudes et pratiques ; EIC = Entretien avec des Informateurs Clés ; STEM = science, technologie, ingénierie et maths.

Enquête de suivi auprès des enseignants

Nous mènerons une enquête de suivi des enseignants pour suivre une cohorte d'enseignants du premier cycle du secondaire nouvellement formés sur chacun des campus de l'ENS (le campus principal d'Abidjan et les deux nouveaux campus satellites de Gbêkê et San Pedro), à partir de peu de temps après le début de leur formation à l'ENS jusqu'à plusieurs années d'enseignement après l'obtention de leur diplôme. Nous utiliserons une analyse descriptive des tendances pour analyser les données de ces enquêtes afin de décrire les changements dans les CAP et les plans d'enseignement des enseignants (quelle matière et où ils ont l'intention d'enseigner) au fil du temps. Nous présenterons les résultats séparément pour différents sous-groupes d'intérêt - par exemple les enseignants hommes et femmes ou les enseignants diplômés des campus d'Abidjan et les enseignants diplômés des nouveaux campus satellites.

Échantillon de l'enquête. L'enquête de suivi des enseignants suivra la troisième cohorte²¹ du campus d'Abidjan qui bénéficiera du cursus de formation nouvellement révisé - la cohorte qui entrera à l'automne 2024. Pour les deux campus satellites, nous suivrons la deuxième cohorte qui s'inscrira après l'ouverture des nouveaux campus. L'ouverture des nouveaux campus étant prévue pour 2025, nous avons l'intention de suivre la cohorte qui entrera à l'automne 2026. Nous proposons de suivre la troisième cohorte d'enseignants du campus d'Abidjan puisqu'ils sont la première cohorte à bénéficier de la version pilotée et révisée du nouveau cursus de formation et la deuxième cohorte des nouveaux campus satellites en raison du risque de retards dans la mise en œuvre et de la possibilité que la première cohorte puisse varier de manière significative par rapport aux cohortes futures en raison des ajustements qui seront effectués au cours de la première année que les campus sont ouverts..

Nous interrogerons tous les enseignants inscrits dans les cohortes d'évaluation sur les trois campus de l'ENS, soit un effectif total prévu de 800 enseignants en formation. Nous mènerons des enquêtes de référence auprès des enseignants peu de temps après leur inscription à l'ENS (2024 et 2026 pour les cohortes d'Abidjan et des satellites, respectivement). Nous mènerons des enquêtes à mi-parcours lorsque chaque cohorte sera diplômée de l'ENS (2026 et 2028 pour les cohortes d'Abidjan et satellite, respectivement), une à enquête mi-parcours supplémentaire en 2028 deux ans après l'obtention du diplôme de la cohorte d'Abidjan et des enquêtes finales en 2030, permettant mesurer l'évolution des CAP

²¹ La première cohorte à bénéficier du nouveau cursus a débuté à l'ENS Abidjan à l'automne 2022, ainsi la cohorte que nous suivrons sera la troisième cohorte formée avec le nouveau cursus à l'ENS Abidjan. Cependant, au cours de l'année universitaire 2022-2023, le nouveau cursus a été mis à l'essai et il y aura des révisions continues du nouveau cursus et des outils de supervision/inspection au cours de l'année universitaire 2023-2024 à mesure qu'ils seront affinés et finalisés sur la base du projet pilote. Ainsi, la troisième cohorte s'inscrivant à l'ENS Abidjan sera la première cohorte à bénéficier de la version finalisée du nouveau cursus.

et de l'intérêt des enseignants pour l'enseignement des mathématiques et des sciences au fil du temps. La Graphique III.3 ci-dessous donne un aperçu du calendrier de collecte des données. Au départ, nous obtiendrons les coordonnées des enseignants de l'échantillon afin de faciliter leur suivi dans le temps. De plus, les données administratives de l'ENS et de CODIPOST nous aideront à suivre les enseignants après l'obtention de leur diplôme de l'ENS, quel que soit leur lieu de déploiement, afin de minimiser l'attrition.

La taille de l'échantillon de 800 enseignants que nous proposons pour cette analyse descriptive est déterminée par les différences minimales détectables (DMD), qui sont définies comme les plus petites différences qui peuvent être statistiquement distinguées de 0. Comme indiqué dans le tableau III.5, l'enquête de suivi des enseignants se concentre principalement sur les CAP des enseignants concernant les innovations pédagogiques. Cependant, en l'absence d'informations sur l'écart-type sous-jacent nécessaire pour effectuer des calculs de DMD pour les différences dans les CAP, nous utilisons les informations sur l'emploi des enseignants pour sélectionner une taille d'échantillon qui permettra des tests statistiques formels des différences de résultats au sein des groupes clés d'enseignants nouvellement formés, ainsi que dans le temps, afin de mettre rigoureusement en évidence les effets de la sous-activité « Formation des enseignants ». Plus précisément, nous comparerons les résultats (i) dans le temps (par exemple, au départ et à l'arrivée), (ii) entre les hommes et les femmes à un moment donné (par exemple, les différences de genre à l'arrivée), (iii) entre les hommes et les femmes dans le temps (par exemple, les différences de genre entre le départ et l'arrivée), (iv) entre les enseignants formés sur le campus de l'ENS d'Abidjan et ceux formés sur les campus satellites à un moment donné, (v) entre les enseignants formés sur différents campus dans le temps, et (vi) entre et les enseignants bivalents spécialisés dans différents types de matières. L'échantillon proposé de 800 enseignants est basé sur des calculs de puissance visant à détecter une différence pré-post de 5 points de pourcentage et une différence de sous-groupe de 9 à 10 points de pourcentage dans les résultats en matière d'emploi (représentant une différence de 6 à 13 pour cent dans le taux d'emploi par rapport au taux d'emploi supposé de 80 pour cent).²² Bien que les preuves antérieures de l'effet de la formation des enseignants sur les résultats de l'emploi au niveau des enseignants soient limitées, pour référence, ces chiffres correspondent largement aux taux de référence de l'attrition des enseignants dans le contexte de l'Afrique subsaharienne (Macdonald 1999).

Collecte des données. L'étude de suivi des enseignants comprendra plusieurs cycles de collecte de données d'enquête d'enseignants de chaque campus ENS, comme illustré dans la Graphique III.3. Nous mènerons une enquête de référence peu après que chaque cohorte ait commencé sa formation à l'ENS - en 2024 pour la cohorte d'Abidjan et en 2026 pour les cohortes satellites. Nous mènerons nos enquêtes de référence en personne. Ces données de référence nous permettront de mesurer les attentes des enseignants vis-à-vis de la formation initiale, ainsi que leurs CAP et leurs plans d'enseignement (quelle matière et où ils ont l'intention d'enseigner) avant de recevoir leur formation à l'ENS.

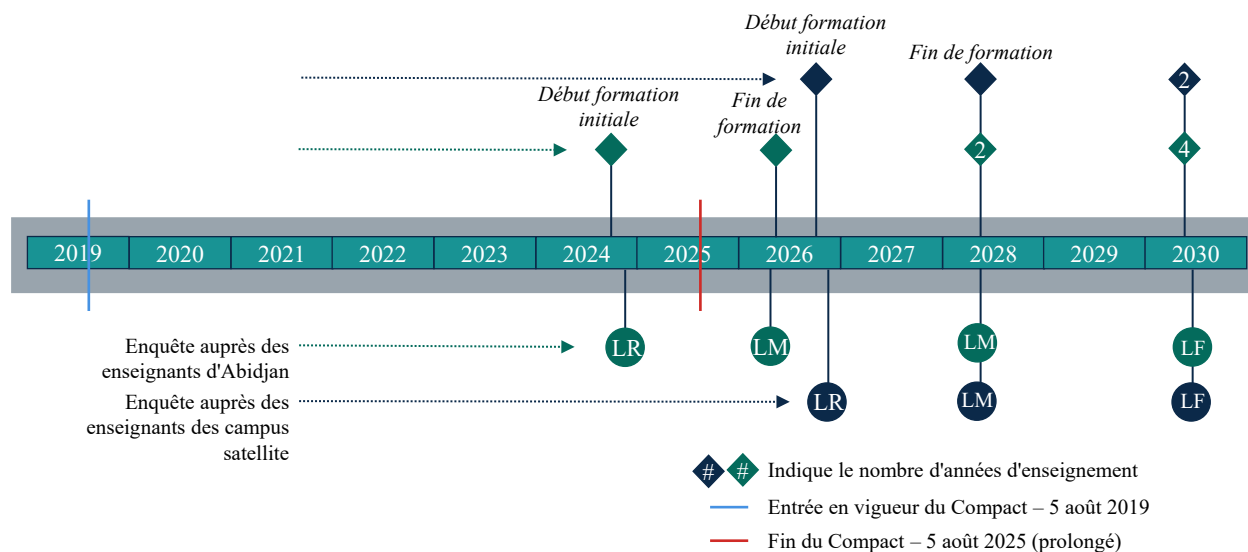
Les données de suivi après l'obtention du diplôme nous permettront de mesurer les mêmes résultats et de voir s'il y a eu des changements entre le début de la formation, l'obtention du diplôme et la période d'emploi en tant qu'enseignant. Nous déterminerons les résultats qui seront recueillis au fur et à mesure

²² Nous supposons que le taux d'emploi est d'environ 80 pour cent sur la base des données de l'UNESCO (2020) sur le pourcentage d'enseignants formés employés dans l'enseignement secondaire. Ces données indiquent que le taux d'emploi des enseignants du secondaire en Côte d'Ivoire est de 100 pour cent. Cependant, ce taux n'est pas cohérent avec les niveaux d'emploi rapportés pour d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, qui se situent plus près des 80 pour cent. Il s'agit notamment du Sénégal (72 pour cent), du Ghana (76 pour cent), de la Gambie (92 pour cent) et du Burkina Faso (60 pour cent). Nous ne disposons pas d'informations sur le nombre d'enseignants formés à l'ENS dans une cohorte de diplômés qui sont ensuite employés. Par conséquent, pour les besoins de nos calculs de puissance, nous supposons un taux d'emploi de 80 pour cent.

que les détails de la mise en œuvre du programme seront disponibles et en consultant les parties prenantes de l'évaluation. Cependant, l'intérêt des enseignants pour l'enseignement des mathématiques et des sciences et l'apprentissage des pratiques d'enseignement sont d'une importance capitale. Nous mènerons notre première enquête de suivi à mi-parcours lorsque chaque cohorte sera diplômée de l'ENS (soit deux ans après son inscription) — en 2026 pour la cohorte d'Abidjan et en 2028 pour les cohortes satellites. Nous mènerons également une enquête de suivi à mi-parcours supplémentaire pour la cohorte d'Abidjan en 2028, deux ans après l'obtention du diplôme pour cette cohorte. Enfin, nous réaliserons des enquêtes de suivi final en 2030, ce qui nous permettra d'observer la cohorte d'Abidjan après quatre ans d'enseignement et les cohortes satellites après deux ans d'enseignement.

Nous mènerons l'enquête de suivi à mi-parcours en personne lorsque chaque cohorte obtiendra son diplôme. Des enquêtes de suivi ultérieures seront menées par téléphone car les enseignants seront déployés à travers la Côte d'Ivoire et il ne serait pas pratique de les visiter tous pour des entretiens en personne. Chaque année supplémentaire de collecte de données de suivi nous permettra d'évaluer les résultats à plus long terme, y compris dans quelle mesure les enseignants retiennent la formation initiale au fil du temps, comment leurs CAP évoluent à mesure qu'ils acquièrent plus d'expérience et comprennent les décisions des enseignants de conserver ou changer de poste.

Graphique III.3. Évaluation des performances de la formation des enseignants : Calendrier de l'enquête de suivi



LR = ligne de référence ; LM = ligne de mi-parcours ; LF = ligne finale.

Observations des classes

Nous compléterons l'enquête de suivi des enseignants par une observation directe des classes pour évaluer les pratiques d'enseignement. Plus précisément, pour un échantillon représentatif d'enseignants de Gbêkê et de San Pedro, nous collecterons des données sur les heures d'enseignement, le temps consacré à la tâche et l'utilisation d'innovations pédagogiques spécifiques présentées dans le nouveau cursus de formation des enseignants ainsi que d'autres soutiens fournis aux écoles, comme l'équipement.

En particulier, à chaque cycle de collecte de données, nous échantillonnerons les 95 collèges de Gbêkê et de San Pedro, ce qui comprend tous les CDP nouvellement construits dans le cadre de la sous-activité Accès équitable, et toutes les écoles d'enseignement secondaire du premier cycle existantes.²³ Dans chaque école, nous sélectionnerons cinq enseignants par école, ce qui donnera un échantillon final d'environ 475 enseignants. L'échantillon proposé d'enseignants pour l'observation des classes nous permettra de détecter une différence transversale globale d'environ 6,1 points de pourcentage et une différence transversale de sous-groupe d'un peu moins de 9 points de pourcentage dans la part des heures de classe disponibles consacrées à l'enseignement entre les enseignants formés dans le cadre de l'ancien et du nouveau programme (représentant une différence de 8 à 12 pour cent dans la proportion d'heures de classe consacrées par les enseignants à l'enseignement par rapport au niveau supposé de 75 pour cent) selon nos calculs de puissance.²⁴ En sélectionnant l'échantillon d'enseignants pour participer à l'observation directe des classes, nous veillerons à une représentation suffisante des enseignants formés dans le cadre du nouveau cursus de formation des enseignants ainsi que sur les campus satellites ENS nouvellement construits.

En plus de surligner les pratiques et les comportements d'enseignement, la triangulation à l'aide des informations issues de l'observation directe des classes contribuera également à améliorer la validité et la fiabilité des données autodéclarées sur les pratiques pédagogiques recueillies dans le cadre de l'enquête de suivi des enseignants. Pour cette raison, nous alignerons le calendrier de l'observation directe des classes sur celui de l'enquête auprès des enseignants à mi-parcours en 2028 et à la fin en 2030 pour faciliter la comparabilité entre ces deux sources de données. Plus précisément, nous effectuerons une observation des classes à la fin des années scolaires 2027-28 et 2029-30—correspondant au premier cycle d'enquête de suivi à mi-parcours pour l'enquête de suivi des enseignants dans laquelle la cohorte d'Abidjan ainsi que la cohorte des campus satellites participeront et le cycle d'enquête de suivi final, respectivement, en utilisant la même approche de mesure à chaque cycle.²⁵

²³ Sur la base d'une évaluation des données administratives, nous comprenons qu'il existe actuellement 65 écoles secondaires inférieures dans les deux régions. En plus de ces écoles, nous incluons également 30 CDP qui seront construits dans le cadre de la sous-activité Accès équitable dans notre plan d'échantillonnage initial.

²⁴ Nous supposons que les enseignants du premier cycle du secondaire consacrent en moyenne 75 pour cent (écart type 25) des heures de classe disponibles à l'enseignement. Nous basons cette hypothèse sur les résultats de l'évaluation finale de l'activité *Éxito Escolar* dans le cadre du projet d'éducation du Guatemala du programme seuil du MCC au Guatemala (Liuzzi et al. 2023), qui a pris en compte les impacts sur l'utilisation du temps des enseignants, y compris l'enseignement actif et passif. Bien que l'orientation régionale de cette évaluation ne soit pas parfaitement analogue au contexte ivoirien, l'accent mis sur les enseignants du premier cycle du secondaire fournit des informations utiles sur les schémas d'utilisation du temps de référence aux fins d'effectuer des calculs de puissance initiaux et d'évaluer la faisabilité des tailles d'effet anticipées. Aux fins des calculs de puissance pour les analyses de sous-groupes, nous supposons qu'environ la moitié de l'échantillon proposé appartient au sous-groupe pertinent (par exemple, une proportion égale d'hommes et de femmes).

²⁵ Nous prévoyons d'adapter le système d'observation des classes Stallings au contexte ivoirien. Le système Stallings consiste en un instrument normalisé et validé au niveau international qui recueille des données en classe sur quatre

Données administratives pour l'évaluation quantitative des résultats

L'évaluation des performances de la sous-activité « Formation des enseignants » s'appuiera sur des données administratives pour déterminer si la demande d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire a été satisfaite dans l'ensemble du pays au fil du temps. Comme indiqué précédemment, nous considérons qu'il s'agit d'une analyse descriptive des tendances plutôt que d'une analyse de l'impact, car nous ne pensons pas pouvoir raisonnablement attribuer un changement observé dans ce résultat à la sous-activité « Formation des enseignants » en raison de l'influence des autres sous-activités (telles que la construction de nouvelles écoles) sur ce résultat. Pour évaluer dans quelle mesure la sous-activité Formation des Enseignants a permis de répondre à la demande d'enseignants du premier cycle du secondaire au fil du temps, nous aurons besoin des données administratives de l'ENS et de CODIPOST sur tous les enseignants du premier cycle du secondaire formés et déployés dans toute la Côte d'Ivoire. Nous utiliserons les mêmes données administratives que celles obtenues pour l'évaluation de l'impact de la formation des enseignants - des données historiques nationales (commençant en 2008 ou la première année disponible) jusqu'en 2023 demandées en 2023 et des données annuelles demandées au début de chaque année scolaire jusqu'en 2029.

Approche analytique quantitative

Nous utiliserons une analyse descriptive des tendances pour l'étude de suivi des enseignants, les observations des classes directes et les données administratives sur les enseignants afin d'estimer les changements dans les résultats des enseignants (tels que les CAP, l'emploi et la rétention) au fil du temps et de comparer les résultats pour différents sous-groupes (tels que les enseignants féminins et masculins ou les enseignants formés sur le campus d'Abidjan par rapport à ceux formés sur les campus satellites). Grâce à cette analyse, nous estimerons le changement moyen des valeurs des résultats dans le temps, en utilisant le modèle de régression des MCO de l'équation III.4 :

$$(III.4) \quad y_{it} = \beta_1 * Post_t + \gamma_i + \varepsilon_{it}$$

Où y_{it} est un résultat binaire ou continu d'intérêt pour l'enseignant i , mesuré au moment t ; $Post_t$ est une variable binaire égale à 1 à la fin de l'enquête ; γ_i est un effet fixe sur l'enseignant, qui contrôle les différences invariantes dans le temps entre les enseignants (telles que le lieu de naissance) ; et ε_{it} est un terme d'erreur normalement distribué. Notre coefficient d'intérêt, β_1 nous éclaire sur l'évolution moyenne du résultat concerné au cours de la période couverte par l'évaluation.

Pour comparer les différences de tendances dans le temps entre les principaux sous-groupes d'intérêt, nous utiliserons le modèle de régression MCO de l'équation III.5, qui ajoute un terme de sous-groupe à l'équation III.4 :

$$(III.5) \quad y_{it} = \beta_1 * Post_t + \beta_2 * (Post_t * Subgroup_i) + \gamma_i + \varepsilon_{it}$$

variables principales : l'utilisation du temps d'enseignement par les enseignants ; l'utilisation du matériel par les enseignants ; pratiques pédagogiques fondamentales des enseignants ; et la capacité des enseignants à faire participer les élèves au processus d'apprentissage. Nous explorerons également le potentiel d'autres systèmes d'observation des classes, tels que l'outil d'observation des classes *Teach Secondary*, qui a été conçu pour mesurer de manière holistique ce qui se passe dans les classes secondaires sur la base du cadre *Teach*, en mesurant le temps consacré aux tâches et la qualité des pratiques pédagogiques.

où $Subgroup_i$ est une variable binaire qui vaut 1 si l'enseignant i est membre d'un sous-groupe d'intérêt (par exemple, formé dans l'un des campus satellites) et tous les autres paramètres sont définis comme ci-dessus. Notre coefficient d'intérêt, β_2 met en évidence les différences de tendances dans les résultats des enseignants entre les membres et les non-membres des sous-groupes d'intérêt.

En raison de l'absence de contrefactuel (puisque tous les enseignants nouvellement formés en Côte d'Ivoire bénéficieront de la sous-activité Formation des Enseignants et que nous ne disposons pas des données nécessaires sur les CAP des enseignants pour une STI), cette méthodologie ne nous permettra pas d'attribuer les changements dans les résultats au fil du temps à l'intervention ou de faire des affirmations causales sur les impacts de la sous-activité. En revanche, l'analyse descriptive des tendances nous permettra d'indiquer si les CAP des enseignants ont changé au fil du temps, à mesure qu'ils terminaient leur formation, acquéraient de l'expérience et bénéficiaient d'une formation et d'une supervision en cours d'emploi. Elle nous permettra également de détecter des différences statistiquement significatives dans les résultats entre les sous-groupes d'intérêt. De plus, nous adapterons la méthodologie pour tenir compte des limites des données (par exemple, la nature transversale répétée des données d'observation des classes empêchera les effets fixes pour les enseignants).

Données qualitatives

Nous organiserons six GD avec des enseignants en formation sur les trois campus de l'ENS en printemps 2025. En 2025, la deuxième cohorte du campus d'Abidjan à bénéficier des révisions du cursus (formés selon projet pilote du cursus de formation pendant leur première année de formation et formés selon le cursus finalisé leur deuxième année) aura presque terminé le programme de formation de deux ans, tandis que la première cohorte des deux nouveaux campus satellites sera à mi-parcours. Les GD d'enseignants seront suivis par des EIC en 2030 avec un sous-ensemble de ces enseignants qui enseigneront dans tout le pays pendant plusieurs années et qui ont expérimenté les changements apportés à la supervision des enseignants et à la formation continue apportés par la sous-activité « Formation des Enseignants ». Nous mènerons des entretiens correspondants en 2024 et 2025 avec le personnel de l'ENS des trois campus et le personnel de l'INJS pour évaluer comment la sous-activité modifie la formation initiale ; et avec six inspecteurs de différentes régions de Côte d'Ivoire pour évaluer comment la sous-activité a changé le programme de formation continue et de supervision. Enfin, nous ajouterons des questions ouvertes aux cycles de référence, à mi-parcours et final de l'enquête de suivi des enseignants pour évaluer les résultats de la sous-activité « Formation des Enseignants ».

L'échantillonnage pour la collecte de données qualitatives visera à obtenir des informations de diverses perspectives. Par exemple, nous utiliserons un échantillonnage à variation maximale pour assurer l'inclusion des enseignants des deux sexes qui envisagent d'enseigner diverses matières dans différentes régions de la Côte d'Ivoire, en milieu urbain et rural.

4. Sous-activité « Politique genre »

L'évaluation des performances de la sous-activité « Politique genre » comprendra des données quantitatives primaires et secondaires ainsi que des recherches qualitatives. Le tableau III.6 présente un aperçu des sources de données pour l'évaluation des performances de la sous-activité « Politique genre » qui s'ajoutent à celles présentées dans le tableau III.3. Nous examinons chaque source de données en détail dans les sections suivantes.

Tableau III.6. Sources des données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances de la politique genre

Type de données	Source	Résultats/indicateurs/thèmes
Quantitatif administratif	Données de la DESPS au niveau de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> Inscription, promotion, transition et abandon des élèves
	GD avec les élèves/jeunes d'âge scolaire	<ul style="list-style-type: none"> Les projets éducatifs des élèves et les raisons qui les motivent Perception de l'environnement scolaire, en particulier en ce qui concerne le genre Attitudes et expériences en matière d'égalité des sexes dans la salle de classe
	GD avec les parents, COGES et CMEF	<ul style="list-style-type: none"> Attitudes à l'égard des élèves, et des filles en particulier, qui fréquentent le collège
	EIC avec les enseignants (nationaux)	<ul style="list-style-type: none"> Attitudes à l'égard de l'égalité des genres en classe Comment l'environnement scolaire a changé à la suite des éléments d'action prioritaires de la politique genre
	Questions ouvertes aux enseignants (ajoutées à l'enquête sur l'accès équitable)	<ul style="list-style-type: none"> Comment l'environnement scolaire a-t-il changé à la suite des actions prioritaires de la politique genre ? Attitudes par rapport à l'égalité des sexes dans la salle de classe
	Questions ouvertes aux directeurs de collèges (ajoutées à l'enquête sur l'accès équitable)	<ul style="list-style-type: none"> Comment l'environnement scolaire a-t-il changé à la suite des actions prioritaires de la politique genre ? Attitudes par rapport à l'égalité des sexes dans la salle de classe
	Enseignants ayant reçu une formation initiale	<ul style="list-style-type: none"> Quels facteurs ont influencé l'intérêt des enseignantes pour l'enseignement des domaines STEM ?
	EIC avec le personnel de l'ENS et de l'INJS	<ul style="list-style-type: none"> Influence du programme de formation sur l'intérêt des enseignantes pour l'enseignement des domaines STEM
	EIC avec le personnel du MENA	<ul style="list-style-type: none"> Changements dans la gouvernance du genre dans le secteur de l'éducation Mise en œuvre des actions prioritaires de la politique genre à Gbêkê et San Pedro
Primaires qualitatif	Examen des documents	<ul style="list-style-type: none"> Changements politiques et leur mise en œuvre

CMEF = Club de Mères d'Elèves ; COGES = Comité de Gestion des Établissement Scolaires ; DESPS = Direction des Etudes, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques ; ENS = École Normale Supérieure ; GD = Groupe de Discussion ; INJS = Institut National de la Jeunesse et des Sports ; MCA-CI = Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire ; MCC = Millennium Challenge Corporation ; MENA = Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ; STEM = science, technologie, ingénierie et mathématiques.

Données administratives pour l'analyse descriptive des tendances

L'évaluation des performances de la sous-activité « Politique genre » s'appuiera sur des données administratives pour mesurer l'évolution de la scolarisation des filles au fil du temps grâce à la sous-activité « Politique genre ». Pour déterminer si la sous-activité Politique genre a pu contribuer à l'amélioration de l'accès des filles à l'éducation, nous effectuerons une analyse descriptive à l'aide des données administratives nationales sur les élèves de la DESPS afin d'observer le niveau d'éducation des élèves (comme les inscriptions, les résultats, l'abandon et la progression) au fil du temps par sexe. Nous utiliserons les mêmes données administratives que celles demandées pour l'évaluation de la sous-activité

« Accès équitable » - données administratives historiques pour 2008-2023 demandées en 2023 et demandes de données annuelles au début de chaque année scolaire jusqu'en 2029 pour toutes les régions de Côte d'Ivoire.

Approche analytique quantitative

Pour analyser les données administratives de la DESPS et déterminer l'effet de la sous-activité « Politique genre » sur l'accès et l'inscription des filles au collège, nous effectuerons une analyse descriptive des tendances, en suivant la même approche analytique que celle décrite précédemment pour l'étude de suivi de la sous-activité « Formation des enseignants ». Nous montrerons l'évolution des résultats scolaires des élèves (tels que l'inscription, la réussite, l'abandon et la progression) au fil du temps, par sexe. Nous accorderons une attention particulière à l'examen des changements de tendances au niveau national, ainsi qu'à Gbêkê et San Pedro séparément, afin de déterminer si les actions prioritaires qui ne seront mises en œuvre que dans ces deux régions de projet ont un effet sur la proportion d'élèves de sexe féminin inscrits dans les écoles. Les analyses ne permettront pas de distinguer les effets de la sous-activité « Politique genre » de ceux de la sous-activité « Formation des enseignants » ou de la sous-activité « Accès équitable ». Cependant, nous serons en mesure de montrer comment les résultats en matière d'éducation évoluent pour les filles au fil du temps.

Données qualitatives

Les GD et les entretiens menés pour l'évaluation des performances de l'accès équitable, les entretiens avec les enseignants, le personnel de l'ENS, et l'INJS pour l'évaluation de la formation des enseignants, ainsi que les entretiens avec les parties prenantes menés pour les questions de recherche générales, comprendront également des questions visant spécifiquement à comprendre la mise en œuvre et à évaluer les résultats de la sous-activité « Politique genre ». Des GD distincts seront organisés avec chaque groupe de parties prenantes concerné (par exemple, les parents).

5. Sous-activité « Système de gestion »

Le tableau III.7 présente une vue d'ensemble des sources de données pour l'évaluation des performances de la sous-activité « Système de gestion » qui s'ajoutent à celles présentées dans le tableau III.3. Nous examinons chaque source de données en détail dans les sections suivantes.

Tableau III.7. Sources des données et résultats/indicateurs/thèmes clés pour l'évaluation des performances du système de gestion

Type de données	Source	Résultats/indicateurs/thèmes
Quantitatif administratif	Données SIGE	<ul style="list-style-type: none"> Qualité des données dans le système (exhaustivité, exactitude et facilité d'utilisation)
Qualitatif primaire	Questions ouvertes aux directeurs des collèges (ajoutées à l'enquête sur l'accès équitable)	<ul style="list-style-type: none"> Comment les données sont utilisées pour informer la gestion, les besoins et les performances de l'école (en particulier, la budgétisation, l'évaluation et la responsabilité).

SIGE = Système d'information sur la gestion de l'éducation ; EIC = Entretien avec des Informateurs Clés ; MCA-CI = Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire ; MCC = Millennium Challenge Corporation ; MENA = Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

Données administratives pour l'évaluation quantitative des résultats

L'évaluation des performances de la sous-activité « Système de gestion » s'appuiera sur des données administratives pour évaluer les impacts potentiels sur les principaux résultats de la sous-activité ainsi que la qualité des données du SIGE. Nous aurons besoin de données annuelles provenant du SIGE au début de chaque année scolaire une fois que le système sera fonctionnel (probablement en 2024) jusqu'en 2029. Au fur et à mesure que la conception et les spécifications du système SIGE seront définies et que la mise en œuvre progressera, nous affinerons nos plans de demande et d'analyse des données du système.

Approche analytique quantitative

Nous utiliserons l'outil SABER de la Banque Mondiale et/ou le *Ed-Data Quality Assessment Framework*, développé conjointement par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et la Banque mondiale. Ces deux outils fournissent un cadre pour évaluer la disponibilité, l'utilisabilité et la qualité des données ainsi que les politiques de gestion de l'éducation en évaluant les données et le système de gestion par rapport à des normes mondiales fondées sur des données probantes.

Données qualitatives

Les enquêtes auprès des directeurs de collège avec des questions ouvertes menées pour l'évaluation de l'accès équitable, ainsi que les entretiens avec les parties prenantes menés pour les questions de recherche générales, incluront également des questions visant spécifiquement à évaluer les résultats et à comprendre la mise en œuvre de la sous-activité Système de gestion. L'intégration des résultats des entretiens avec les parties prenantes et les responsables de la mise en œuvre nous permettra de fournir une évaluation plus complète du SIGE et de la gestion du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire. Nous finaliserons nos plans pour l'analyse des données du SIGE une fois que la mise en œuvre sera en cours et que nous connaissons plus en détails sur la conception et les spécifications du système.

6. Calendrier de la recherche qualitative, échantillon de l'étude et approche analytique

Calendrier et échantillon de l'étude

Dans le tableau III.8, nous résumons l'effort de collecte de données qualitatives pour les quatre sous-activités, y compris la taille de l'échantillon et le calendrier pour chaque groupe de répondants. Nous classerons et trierons systématiquement les informations qualitatives issues de ces entretiens afin d'identifier des modèles et des thèmes clés pour répondre aux questions de recherche. Ce plan est basé sur notre compréhension actuelle des activités d'intervention et sera potentiellement modifié au fur et à mesure que les plans de mise en œuvre de l'intervention seront finalisés. Nous discuterons de ces plans avec les parties prenantes du projet afin de finaliser l'ensemble des mesures que nous recueillerons pour l'étude qualitative.

Tableau III.8. Collecte de données qualitatives : Taille des échantillons et calendrier

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier
Tous	EIC avec le personnel de MCA-CI et le personnel local du MCC	7 entretiens (responsables techniques de le MCC, responsables de la sous-activité MCA-CI et responsable GIS)	Situation de référence 2023 Mi-parcours 2025
Tous	EIC avec le personnel du MENA	Environ 20 entretiens (personnel national et régional)	Situation de référence 2023 Mi-parcours 2025 Situation finale 2030
Tous	EIC avec le personnel des partenaires de mise en œuvre	4-8 entretiens (y compris le personnel de GOPA, C2D et AETS)	Mi-parcours 2025
Tous	Autres bailleurs de fonds du secteur	2-3 entretiens (tels que l'UNICEF, la Banque mondiale et/ou l'AFD)	Situation finale 2030
Tous	Examen des documents	n.a.	Situation de référence 2023 Mi-parcours 2025 Situation finale 2030
Accès équitable	GD GSC	6 groupes de discussion (1 dans chacun des 6 bassins)	Mi-parcours 2025
Accès équitable ; Politique genre	GD avec les élèves/jeunes d'âge scolaire	12 groupes de discussion (1 GD masculin et 1 GD féminin dans chacun des 6 bassins)	Situation finale 2029
Accès équitable ; Politique genre	GD avec les parents, COGES, et CMEF	24 groupes de discussion (dans chacun des 6 bassins : 1 GD avec les membres du COGES, 1 GD avec les membres du CMEF, 1 GD avec les parents masculins, 1 GD avec les parents féminins)	Situation finale 2029
Accès équitable ; Politique genre	Entretiens avec les enseignants (Gbêké et San Pedro)	150 entretiens (5 enseignants par CDP ; questions ouvertes dans l'enquête auprès des enseignants)	Situation finale 2028
Accès équitable ; politique genre ; système de gestion	Entretiens avec les directeurs des collèges	30 entretiens (directeur de chaque CDP nouvellement construit ; questions ouvertes incluses dans l'enquête auprès des directeurs)	Situation finale 2028
Formation des enseignants ; politique genre	GD avec les enseignants (sur les campus de l'ENS)	6 groupes de discussion (1 GD homme et 1 GD femme dans chaque campus de l'ENS)	Mi-parcours 2025

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier
Formation des enseignants ; politique genre	EIC avec les enseignants (nationaux)	12 enseignants diplômés des trois campus de l'ENS après la mise en place du nouveau cursus (4 par campus ; 6 hommes et 6 femmes) 12 enseignants ayant plusieurs années d'expérience dans l'enseignement et ayant été témoins des changements apportés à la supervision, à l'inspection et à la formation en cours d'emploi	Situation finale 2030
Formation des enseignants ; politique genre	Entretiens avec les enseignants (nationaux ; questions ouvertes dans l'enquête de suivi des enseignants)	800 enseignants (sous forme de questions ouvertes dans l'enquête de suivi des enseignants)	Situation de référence 2024 et 2025 Situation finale 2030
Formation des enseignants ; politique genre	EIC avec le personnel de l'ENS	Environ 12 entretiens (directeur de chaque campus de l'ENS et 3 formateurs par campus)	Mi-parcours 2025 Situation finale 2030
Formation des enseignants	EIC avec CIFE	Environ 5 entretiens	Mi-parcours 2025 Situation finale 2030
Formation des enseignants	EIC avec les inspecteurs	6 entretiens	Mi-parcours 2025 Situation finale 2030

CDP = collège de proximité ; CMEF = Club de Mères d'Elèves Filles; CIFE = Comité Interministériel pour la Formation des Enseignants du Premier Cycle du Secondaire ; COGES = Comité de Gestion des Établissement Scolaires ; ENS = École Normale Supérieure ; GD = Groupe de Discussion ; GSC = Groupes de Soutien à la Construction ; GIS = Genre et Inclusion Sociale; INJS = Institut National de la Jeunesse et des Sports; EIC = Entretien avec des Informateurs Clés ; MCA-CI = Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire ; MCC = Millennium Challenge Corporation ; MENA = Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ; n.a. = non applicable.

Approche analytique qualitative

L'analyse des données qualitatives explorera la manière dont les composantes de l'Activité Éducation Secondaire s'intègrent pour améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement au collège, réduire les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire et promouvoir la prise de décision fondée sur les données dans le secteur de l'éducation. Cette analyse qualitative fournira un contexte et une signification aux résultats de l'évaluation descriptive quantitative et de l'évaluation de l'impact et aidera les utilisateurs finaux à comprendre le rôle des différentes activités dans l'amélioration des résultats clés.

Nous suivrons quatre étapes pour analyser les données qualitatives (Creswell 2009) :

1. Gestion des données brutes. La gestion des données brutes est le processus d'organisation des données en unités d'analyse significatives (c'est-à-dire des fichiers audio aux transcriptions). Au cours de cette étape, nous examinons toutes les données et éliminons celles qui sont incomplètes ou inutiles à notre analyse.
2. Le « Chunking » et le codage initial. Souvent appelée « réduction des données », cette étape nous permettra de relire plusieurs fois les transcriptions et d'obtenir une vision globale des données. Nous élaborerons un schéma de codage initial détaillé. Nous mettrons ce schéma de codage en correspondance avec les questions de recherche et le modèle logique. Nous élaborerons également

des résumés internes des résultats, des tendances et des modèles dans les données afin d'accompagner les thèmes de codage plus généraux.

3. Codage détaillé. Cette étape consistera à affiner le schéma de codage et à recoder les données au fur et à mesure que nous les examinerons plus en profondeur. Nous utiliserons le logiciel NVivo pour examiner et coder les transcriptions sur la base des codes initiaux élaborés au cours du processus de regroupement. L'utilisation de NVivo pour attribuer des codes aux données qualitatives nous permettra d'accéder rapidement aux données sur un sujet particulier et d'organiser les informations de différentes manières afin d'identifier les thèmes et de compiler les preuves qui les étayent. Nous développerons et affinerons ces codes au cours de l'exercice de codage et de l'analyse ultérieure des transcriptions codées dans le cadre d'un processus itératif, au fur et à mesure de l'émergence de nouveaux thèmes. En outre, le logiciel permet de classer les répondants en fonction de leur sexe, de leur âge, de leur situation géographique ou d'autres caractéristiques importantes afin de permettre une analyse par groupe.
4. Interprétation des données et rédaction. L'analyse des transcriptions codées impliquera la triangulation des résultats entre les parties prenantes afin de mettre en évidence les mécanismes, le contexte, ainsi que les similitudes et les différences de points de vue. Les rapports de référence et final utiliseront les données qualitatives pour explorer pleinement la mise en œuvre et les résultats des activités du programme.

Pour comprendre comment les institutions évoluent et dans quelle mesure l'Activité Education Secondaire est durable, nous utiliserons plusieurs techniques d'analyse pour examiner les données qualitatives relatives à la durabilité. L'objectif de l'analyse sera de comprendre si les innovations introduites dans le cadre du programme sont institutionnalisées au fil du temps et si elles peuvent être transposées à l'échelle nationale. Ce processus implique l'analyse des facteurs favorables et des obstacles au changement liés au programme. Nous chercherons à établir ce qui, comment et pourquoi des changements se produisent dans le secteur de l'éducation grâce aux quatre sous-activités, ainsi qu'à identifier les principaux goulets d'étranglement dans le système qui pourraient empêcher le projet d'atteindre ses objectifs. Nous utiliserons les données recueillies lors des entretiens avec les principales parties prenantes et de l'examen des documents.

D. Éclairer les analyses coût-bénéfices révisées

Le MCC utilise une ACB pour estimer le taux de rentabilité économique (TRE) associé à ses projets. Le TRE - le taux d'actualisation auquel les bénéfices attendus d'un projet sont égaux à ses coûts - résume les mérites et le bien-fondé d'un investissement ; un TRE plus élevé indique que les bénéfices d'un projet sont relativement supérieurs à ses coûts. Cette évaluation apportera une contribution précieuse aux ACB *ex post* du MCC pour les sous-activités « Accès équitable » et « Formation des enseignants ».

Le MCC a réalisé les ACB initiales utilisées pour générer les TRE estimés pour les sous-activités Accès équitable et Formation des enseignants en juin 2017 (MCC 2019).²⁶ Les deux modèles d'ACB ont considéré les élèves affectés par les sous-activités respectives comme étant des participants du projet ayant le potentiel de devenir bénéficiaires directs. Plus précisément, les bénéficiaires potentiels directs de la sous-activité « Accès équitable » sont les élèves qui terminent des années supplémentaires de

²⁶ Aucun TRE n'a été estimé pour les sous-activités Politique genre et Gestion des systèmes car « elles se sont avérées difficiles à modéliser compte tenu de leur portée et des données disponibles » (MCC 2019). Toutefois, les coûts de ces sous-activités ont été inclus dans les calculs du TRE pour le projet Compétences pour l'Employabilité et la Productivité, dont l'Activité Education Secondaire est une composante.

scolarité, grâce aux nouveaux CDP à Gbêkê et San Pedro, et qui bénéficient par conséquent d'une augmentation de leur revenu à vie, tandis que les bénéficiaires de la sous-activité Formation des Enseignants sont les élèves qui reçoivent une éducation dispensée par des enseignants formés dans les campus de formation des enseignants soutenus dans le cadre du compact et qui démontrent ainsi de meilleurs résultats d'apprentissage qui se traduisent par de meilleurs résultats en matière d'emploi. Dans les deux cas, les membres des ménages des élèves formés seraient également considérés comme des bénéficiaires potentiels des sous-activités. L'ACB conduit par le MCC a estimé un TRE global de 11,5 pour cent pour l'Activité Education Secondaire et des TRE spécifiques aux sous-activités de 11,6 pour cent (avec un intervalle de confiance de 80 pour cent allant de 9 à 14 pour cent) pour l'accès équitable et de 21,2 pour cent (intervalle de confiance de 80 pour cent allant de 16 à 25 pour cent) pour la formation des enseignants.

L'ACB repose sur plusieurs hypothèses. L'une des principales est l'identification des flux de bénéfices qui sont utilisés pour déterminer si les investissements du MCC sont rentables. Le MCC suppose que la sous-activité Accès équitable augmentera le nombre d'années de scolarité des élèves, ce qui augmentera leurs revenus tout au long de leur vie (MCC 2019). Pour la sous-activité Formation des Enseignants, le MCC part du principe que la formation des enseignants améliorera les résultats d'apprentissage des élèves (grâce à une meilleure connaissance par les enseignants du matériel du cursus et à de meilleures méthodes pédagogiques), ce qui se traduira à son tour par une augmentation des revenus futurs des élèves.

Pour monétiser efficacement ces flux de bénéfices, les modèles ACB reposent également sur des hypothèses pour les paramètres sous-jacents, en s'appuyant sur des preuves antérieures tirées de la littérature lorsqu'elles sont disponibles pour informer sur les valeurs des paramètres. Les paramètres clés des calculs de la ACB pour les sous-activités « Accès équitable » et « Formation des enseignants » comprennent l'effet estimé des interventions sur la scolarisation et l'achèvement des études, les résultats de l'apprentissage, la participation au marché du travail et les revenus futurs. Le rapport d'évaluation final mettra en évidence la manière dont les estimations du changement du niveau scolaire des élèves (à savoir, l'inscription au premier cycle du secondaire et l'obtention du diplôme) des résultats de l'évaluation des performances de l'accès équitable et de l'évaluation de l'impact des sous-activités de formation des enseignants se comparent aux estimations des paramètres dans le dernier modèle d'ACB développé par le MCC. Ce faisant, nous montrerons comment tout changement pourrait potentiellement avoir un impact sur le TRE de ce modèle ACB.

Toutefois, il convient de noter que les évaluations de ces deux sous-activités n'estimeront pas les impacts à plus long terme sur l'emploi et les revenus en raison du calendrier de la collecte des données finales. En outre, il convient de souligner les différences entre les résultats pris en compte pour les évaluations et ceux utilisés pour quantifier les principaux flux de bénéfices dans le cadre de l'ACB. En particulier, le modèle actuel de l'ACB prévoit que les gains les plus importants de la sous-activité « Accès équitable » devraient résulter de l'augmentation des taux bruts d'inscription dans les communautés ciblées. Étant donné qu'elle se concentre sur la cohorte d'élèves ayant achevé avec succès le cycle d'enseignement primaire dans les écoles situées dans les bassins sélectionnés pour la construction de CDP, l'analyse des résultats prévue pour la sous-activité « Accès équitable » ne mettra pas en lumière le taux de scolarisation de la population générale des jeunes de ces bassins qui sont dans la tranche d'âge appropriée pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Néanmoins, nous prévoyons que le suivi des taux d'inscription de cette cohorte d'élèves générera des informations utiles pour toute mise à jour ultérieure du modèle actuel de l'ACA, car il mettra en lumière le niveau d'éducation des élèves censés bénéficier le plus directement de la construction du CDP.

E. Calendrier de l'évaluation, calendrier des rapports et plan de diffusion

Le calendrier des activités d'évaluation que nous avons proposé est basé sur notre compréhension du déploiement des sous-activités et sur notre capacité à fournir des informations par le biais de l'étude qualitative qui pourrait être utilisée par les parties prenantes dans les discussions à la fin du compact. La Graphique III.4 donne un aperçu du plan de mise en œuvre de haut niveau et du calendrier proposé pour la collecte des données pour l'évaluation de l'impact et l'évaluation des performances. Le calendrier peut être modifié en fonction de la mise en œuvre réelle. La revue documentaire se fera tout au long de l'évaluation.

Calendrier des rapports et plan de diffusion. Mathematica présentera les résultats des évaluations de référence et finale au MCC et aux parties prenantes en Côte d'Ivoire après la soumission de chaque rapport. Mathematica présentera les résultats de référence de l'évaluation pré-post de l'Accès Equitable et de l'évaluation de l'impact de la Formation des Enseignants à la fin de l'année 2025. Ce calendrier nous permettra de présenter les résultats de toutes les données de référence collectées, à l'exception des données de l'enquête de référence auprès des enseignants pour les cohortes des nouveaux campus satellites (qui ne seront pas collectées avant la fin de l'année 2025). Nous prévoyons de remettre le rapport de référence sans inclure cette cohorte afin de garantir que le MCC et le MCA-CI reçoivent les résultats de référence en temps voulu. Mathematica présentera les résultats finaux de l'évaluation de l'impact de la sous-activité Formation des Enseignants et l'évaluation finale des performances des quatre sous-activités à la fin de l'année 2030.

Nous prévoyons de résumer les résultats dans un format concis, ce qui les rendra plus facilement accessibles et utilisables par les parties prenantes et les planificateurs de programmes pendant toute la durée du projet. Nous travaillerons avec le MCC pour accroître la visibilité des résultats de l'étude, en particulier parmi les décideurs en matière d'éducation et les praticiens du développement. Nous travaillerons également en étroite collaboration avec le MCC et les parties prenantes afin d'identifier une variété de forums - y compris des conférences, des ateliers et des publications - pour partager les résultats et encourager les responsables de la mise en œuvre et les décideurs politiques à intégrer les résultats dans les interventions futures. Par exemple, en plus du rapport d'évaluation complet du projet, nous développerons des notes de synthèse résumant et visualisant les résultats clés du rapport d'évaluation final pour un public plus large de lecteurs et de parties prenantes. Les conférences potentielles pour la présentation des résultats de l'évaluation comprendront des forums organisés par la *Comparative International Education Society*, l'*American Evaluation Association* ou l'*Association for Public Policy Analysis and Management*. Nous chercherons également à publier un article à comité de lecture diffusant les résultats de l'étude dans des revues universitaires ou sectorielles axées sur les systèmes éducatifs des pays en développement.

F. Garantir la qualité des données

Mathematica, en partenariat avec MCA-CI et MCC, s'engage à veiller à ce que les données administratives et les données primaires collectées pour l'évaluation répondent aux normes de qualité les plus élevées afin que les résultats utilisés pour conseiller les politiques soient précis et fiables. Nous prendrons plusieurs mesures pour garantir le maintien de la qualité des données, notamment les suivantes :

- **Évaluer la qualité des données administratives.** Nous travaillerons avec le MCC et le MCA-CI pour fournir des demandes spécifiques de données administratives nécessaires à l'évaluation aux ministères et départements gouvernementaux appropriés en Côte d'Ivoire, y compris les variables spécifiques, la période de temps et le niveau de désagrégation demandés. Une fois que nous aurons reçu les données demandées, nous effectuerons nos propres vérifications afin d'évaluer l'exhaustivité et la qualité des données. Le cas échéant, nous travaillerons avec le MCC et le MCA-CI pour demander des données supplémentaires si les données initiales reçues ne répondent pas à nos normes de qualité. Nous procéderons également à un nettoyage des données si nécessaire afin de corriger toute irrégularité ou erreur avant l'analyse. Si les données administratives ne satisfont pas à nos contrôles d'assurance qualité, nous les excluons de l'évaluation afin de nous assurer que seules des données fiables et de haute qualité sont utilisées dans nos analyses.
- **Travailler avec MCC et MCA-CI pour le recrutement de la société de collecte de données.** Nous travaillerons avec le MCC et le MCA-CI pour rédiger les termes de référence (TdR) pour le recrutement d'une société qui collectera les données pendant le compact. Nous aiderons le MCA-CI à examiner les propositions des entreprises et à sélectionner la meilleure entreprise sur la base des critères d'évaluation définis par le MCA-CI. Pour la collecte de données qui aura lieu après la fin du compact, nous lancerons un appel d'offres et recruterons directement une société de collecte de données. Le processus de passation de marché évaluera l'approche globale de l'entreprise en matière de collecte de données de haute qualité, l'expérience de la collecte de données dans un contexte similaire et l'expertise de l'équipe chargée de diriger les efforts. Nous examinerons également attentivement les coûts pour nous assurer qu'ils sont raisonnables et compétitifs, et nous vérifierons les références pour contrôler les performances antérieures des entreprises.
- **Développer des instruments d'enquête basés sur les meilleures pratiques et les outils existants.** Nous proposons de nous inspirer des enquêtes existantes et des protocoles d'observation des classes développés pour les évaluations de l'impact des investissements scolaires du MCC au Burkina Faso, au Maroc, en Géorgie et au Niger. Ces projets comprenaient des interventions similaires, notamment l'amélioration des infrastructures, l'engagement communautaire, la formation des enseignants et la formation à la gestion pour le personnel du MENA. En adaptant les enquêtes et les protocoles existants, nous pouvons économiser du temps et des ressources, tout en utilisant des instruments qui ont fait leurs preuves sur le terrain dans des contextes similaires. Nous incorporerons également des instruments validés utilisés ailleurs, le cas échéant.
- **Piloter les instruments de collecte de données.** Nous travaillerons avec l'entreprise chargée de la collecte des données pour réaliser des tests pilotes approfondis de tous les instruments de collecte des données en français et dans les langues locales appropriées afin d'identifier tout problème potentiel de compréhension, de fluidité ou d'adéquation culturelle des instruments. Nous recommandons que le test pilote de l'enquête auprès des élèves ait lieu dans au moins trois villages et que le test pilote de l'enquête auprès des enseignants ait lieu dans au moins deux localités. Le processus d'essai pilote comprend la formation des enquêteurs, l'essai de la collecte des données, la documentation de tout

changement nécessaire aux instruments et la fourniture d'ensembles de données et d'instruments nettoyés. Tout le personnel clé de l'entreprise chargée de la collecte des données participe à l'essai pilote.

- **Participer à la formation à la collecte de données.** Nous aiderons l'entreprise chargée de la collecte des données à s'assurer que l'atelier de formation des enquêteurs est complet et comprend une explication approfondie des questions de chaque instrument, des protocoles très détaillés et des exercices pratiques pour la formation des évaluateurs et des observateurs en classe. Les enquêteurs auront l'occasion de s'entraîner à utiliser les instruments sur le terrain pendant le processus de formation. Les participants à la formation devront assister à toutes les sessions de l'atelier et démontrer qu'ils ont acquis les compétences appropriées par le biais de pratiques, d'exercices ou de tests supervisés.
- **Fournir des conseils sur les protocoles de collecte de données.** Nous fournirons des conseils au MCC et au MCA-CI pendant le compact afin que l'entreprise de collecte de données suive des protocoles stricts de collecte de données articulés dans un manuel bien rédigé. Pour la collecte de données après le compact, nous travaillerons directement avec l'entreprise de collecte de données pour nous assurer que les protocoles de collecte de données appropriés sont en place. Nous élaborerons également des manuels détaillés pour la saisie et le nettoyage des données afin de réduire les erreurs découlant de ces processus. Les manuels comprendront des explications sur toutes les questions de l'enquête, les protocoles et procédures de collecte de données (par exemple, le consentement, les lignes directrices pour la protection des sujets humains, la manière d'approcher un répondant, l'établissement d'une relation et les procédures de suivi si les écoles doivent être réexaminées), ainsi que des conseils clairs sur l'administration de l'évaluation des élèves et l'observation des salles de classe.
- **Assurer la qualité des données.** Les TdR de l'entreprise chargée de la collecte des données exigeront que les superviseurs de la collecte des données examinent chaque instrument et chaque transcription d'entretien immédiatement après le processus de collecte des données. Les superviseurs demanderont aux personnes chargées de la collecte des données de revenir vers les répondants s'ils ont sauté des questions ou si les réponses sont ambiguës. Les superviseurs observeront également chaque évaluateur et observateur lors de sa première administration de l'évaluation de l'élève ou de son observation des classes. Si des problèmes systématiques sont constatés, ils formeront à nouveau le personnel de terrain ou atténueront les difficultés par d'autres moyens. Le personnel de Mathematica et de MCA-CI assurera également la qualité du processus de collecte des données en observant les entretiens, les évaluations et les observations en classe.
- **Tester le système de saisie des données.** Mathematica a de l'expérience dans l'utilisation de systèmes de collecte de données à la fois électroniques et sur papier. Si la collecte des données est effectuée sur papier, l'entreprise chargée de la collecte des données (i) développera le système de saisie des données et fournira un protocole de saisie et de nettoyage des données à Mathematica pour approbation ; (ii) testera le système de saisie des données en saisissant des données pilotes et en corrigeant tout problème identifié ; et (iii) gèrera la double saisie des données de tous les instruments, calculera les fréquences de toutes les variables et fournira ces informations à Mathematica sous forme électronique. L'entreprise chargée de la collecte des données enverra les données par voie électronique à Mathematica pour vérification après la saisie des 5 premiers pour cent de cas. Si les données sont collectées par voie électronique, l'entreprise chargée de la collecte des données doit déjà posséder le matériel nécessaire à la collecte électronique des données. L'entreprise de collecte de données (i) testera le système de collecte électronique de données et corrigera tout problème identifié

lors du processus de test et (ii) transmettra les données par voie électronique à Mathematica pour examen dès qu'elles auront été collectées sur le terrain et examinées par les superviseurs de l'entreprise. Mathematica procédera également à des audits aléatoires d'un échantillon d'instruments pour s'assurer que les données collectées et saisies sont fiables et exactes.

G. Défis pour l'évaluation et les stratégies d'atténuation

Nous prévoyons plusieurs risques pour l'évaluation, que nous surveillerons et gérerons attentivement tout au long de la période d'étude. Nous énumérons ci-dessous les principaux défis de l'évaluation et les stratégies visant à les atténuer dans la mesure du possible.

- **Faible puissance statistique pour estimer les changements dans l'apprentissage.** L'évaluation de l'accès équitable pourrait ne pas avoir une puissance statistique suffisante pour détecter des changements relativement faibles dans les résultats d'apprentissage. Nous avons discuté de cette limitation avec le MCC et confirmé que le principal résultat d'intérêt est l'inscription des élèves ; c'est un résultat pour lequel nous proposons d'utiliser une analyse descriptive des tendances (et non des analyses de régression) pour identifier les changements.
- **Effets d'entraînement sur les bassins voisins sans CDP.** Il est possible que les élèves vivant dans des grappes de villages non sélectionnées bénéficient de la sous-activité Accès équitable, en particulier les élèves vivant dans des villages relativement proches d'une grappe de villages ayant reçu un CDP. Cette répercussion de l'intervention Accès équitable sur les grappes de villages proches peut entraîner une sous-estimation ou une surestimation des changements dans les principaux résultats d'intérêt associés à la construction des CDP si un grand nombre d'élèves des grappes de villages non sélectionnées finissent par s'inscrire dans les nouveaux CDP. Nos entretiens qualitatifs nous aideront à déterminer dans quelle mesure les élèves des villages voisins s'inscrivent dans les nouveaux CDP et à contextualiser nos résultats. En outre, si possible, nous utiliserons les registres administratifs d'inscription scolaire pour identifier les jeunes qui vivent dans des bassins non sélectionnés mais qui sont inscrits dans l'un des nouveaux CDP. Nous pourrions les identifier comme des jeunes « croisés » et mener des analyses distinctes tenant compte de l'existence de cette population afin de déterminer l'impact de la sous-activité sur les jeunes éligibles.
- **Nombre d'enseignants formés par les nouveaux campus satellites de l'ENS.** Il est fort possible que les premières cohortes d'enseignants formés dans les nouveaux campus satellites de l'ENS soient beaucoup plus petites que la capacité des campus, et que les taux d'abandon soient plus élevés que prévu. Ces cohortes pourraient donc ne pas être représentatives des cohortes d'enseignants des campus satellites de l'ENS à long terme, ce qui limiterait la généralisation de nos résultats. Une taille de cohorte plus petite pourrait également se traduire par des échantillons plus petits que prévu pour l'étude de suivi des enseignants, ce qui pourrait avoir une incidence sur notre capacité à effectuer certaines analyses de sous-groupes. Nous suivrons de près la situation au fur et à mesure de l'ouverture des nouveaux campus satellites. La collecte de données de référence nous aidera à évaluer la taille des deux premières cohortes formées dans les nouveaux campus satellites, et nous ajusterons nos plans d'évaluation si nécessaire en fonction du nombre d'enseignants formés.
- **Retards dans la mise en œuvre.** Des retards dans la mise en œuvre de l'une des quatre sous-activités pourraient avoir une incidence sur le calendrier proposé pour la collecte des données, étant donné qu'il est basé sur les étapes de la mise en œuvre. Par exemple, nous comprenons que les CDP préfabriqués qui seront construits dans la Tranche 2 arrivent de l'étranger et des retards d'expédition pourraient entraîner un retard dans la construction et la mise en œuvre. Des retards dans l'ouverture

des nouveaux CDP modifieraient le calendrier de la collecte des données pour l'évaluation pré-post de l'accès équitable. Pour atténuer ce risque, nous avons proposé de décaler d'un an la collecte des données, ce qui permettra de suivre la deuxième cohorte d'élèves de CM2 pour s'inscrire dans les nouveaux CDP s'il n'y a pas de retard de construction et la première cohorte si les retards obligent les écoles à ouvrir un an plus tard que prévu. S'il y a des retards dans la finalisation du cursus de formation des enseignants ou dans l'ouverture des nouveaux campus satellites de l'ENS, cela pourrait retarder la formation des cohortes qui bénéficieront de la sous-activité Formation des Enseignants, ce qui aurait un impact sur le calendrier de notre étude de suivi des enseignants. Nous continuerons à nous appuyer sur le calendrier actuel de mise en œuvre de l'évaluation et à prévoir les retards qui pourraient survenir au cours des prochaines années.

Cette page a été laissée vierge pour permettre la copie recto-verso.

IV. ADMINISTRATION

A. Résumé des exigences et des autorisations du CEI

Mathematica préparera et soumettra une demande au CEI pour l'approbation des plans de recherche et de collecte de données. Le dossier de candidature comprend trois séries de documents : (1) un protocole de recherche, qui s'inspirera largement du présent rapport de conception et inclura davantage d'informations sur les plans de protection de la confidentialité et des droits de l'homme des participants à l'étude ; (2) des copies de tous les instruments de collecte de données ; et (3) un questionnaire CEI complété qui résume les éléments clés du protocole de recherche, les plans de protection des droits de l'homme des participants et les menaces éventuelles pour les participants si leur confidentialité était compromise. Sur la base des expériences précédentes, nous pensons que l'étude pourra faire l'objet d'un examen accéléré parce qu'elle ne présente qu'un risque minimal pour les participants. Dans ce cas, le CEI peut généralement examiner la demande dans un délai d'une semaine à compter de sa soumission.

L'approbation du CEI est valable un an à compter de la date d'approbation et doit être renouvelée chaque année. Nous pensons que les renouvellements annuels ne nécessiteront que des mises à jour minimales des documents de base de la demande. En outre, si les instruments de collecte de données changent de manière substantielle par rapport à ceux qui ont été approuvés par le CEI, nous devons déposer une nouvelle demande d'approbation. Les modifications mineures apportées aux instruments (telles que la reformulation ou la réorganisation des questions) ne nécessitent pas de nouvelle demande, mais les instruments finalisés doivent être soumis au CEI pour documentation.

Une fois que Mathematica aura rédigé le protocole de recherche du CEI, nous nous coordonnerons avec MCA-CI pour nous assurer que le collecteur de données et les parties prenantes locales sont d'accord sur le protocole de collecte de données. Étant donné que Mathematica n'aura pas de relation contractuelle avec le collecteur de données, le contrat du collecteur de données avec MCA-CI doit spécifier qu'il respectera les recommandations du CEI. Le collecteur de données et Mathematica doivent également signer un accord d'autorisation CEI stipulant que le collecteur de données respectera les procédures et protocoles de collecte de données approuvés par le CEI.

B. Mesures d'atténuation des risques COVID-19

Pour garantir la sécurité et la santé de l'ensemble du personnel, des sous-traitants, des enquêteurs et des personnes interrogées, Mathematica évaluera les risques liés au COVID-19 associés à chaque activité de collecte de données et mettra en œuvre des protocoles d'atténuation des risques conformément aux directives de l'entreprise et du MCC et dans le respect de toutes les ordonnances locales et nationales en matière de santé. Nous nous coordonnerons avec le MCA-CI pour rédiger ces protocoles et veillerons à ce qu'ils soient intégrés au contrat du collecteur de données avec le MCA-CI. Les protocoles peuvent inclure la limitation des déplacements du personnel de Mathematica, la formation et la collecte de données à distance lorsque cela est possible, le port obligatoire de masques par le personnel local, les enquêteurs et les personnes interrogées, le dépistage des symptômes du COVID-19, le lavage systématique des mains et une distance sociale d'au moins six pieds entre les individus. Nous continuerons à évaluer l'évolution de la situation sanitaire en Côte d'Ivoire avant la première série de collecte de données de référence prévue pour 2023.

C. Accès aux données, protection de la vie privée et documentation

Après avoir produit chacun des rapports de référence et final, nous préparerons les fichiers de données dépersonnalisés et les livres de code correspondants qui pourront être mis à la disposition du public. Ces fichiers de données, manuels d'utilisation et livres de code seront dépersonnalisés conformément aux directives les plus récentes établies par le MCC. Les fichiers de données à usage public seront dépourvus d'identifiants personnels ou géographiques qui permettraient d'identifier sans aide les personnes interrogées ou leurs ménages. Nous supprimerons ou ajusterons les variables qui introduisent des risques raisonnables de divulgation déductive de l'identité des participants individuels. Mathematica supprimera tous les identifiants individuels, y compris les noms, les adresses, les numéros de téléphone, les numéros d'identification émis par le gouvernement et toute autre variable similaire. Nous supprimerons également les données uniques et rares en utilisant la suppression locale, en remplaçant ces observations par des valeurs manquantes. Si nécessaire, nous utiliserons également un codage supérieur et inférieur, qui fixera des limites supérieures et inférieures pour éliminer les valeurs aberrantes et regroupera toutes les variables qui rendent un individu très visible (en raison de facteurs géographiques ou autres, tels que les classifications ethniques ou les langues parlées) dans des catégories moins facilement identifiables. Nous introduirons des erreurs aléatoires dans toutes les données géographiques recueillies (par exemple, les coordonnées du système de positionnement global ou du système d'information géographique), ce qui déplacera les points urbains de 0 à 2 kilomètres, les points ruraux de 0 à 5 kilomètres et 1 pour cent supplémentaire des points ruraux de 0 à 10 kilomètres. Nous introduirons également des perturbations supplémentaires si nous le jugeons nécessaire. La perturbation des données se fera de manière à ne pas dégrader les données de manière significative.

D. Rôles et responsabilités de l'équipe d'évaluation

Les membres de notre équipe ont une grande expérience dans la conduite d'évaluations à méthodes mixtes, possèdent de solides compétences en français et ont travaillé en Côte d'Ivoire et en Afrique de l'Ouest. **M. Matt Sloan** est conseiller technique. Il assure la direction technique et l'assurance qualité. La **Dr Emilie Bagby** est gestionnaire de programme et spécialiste de l'éducation pour l'évaluation. Elle assure le leadership technique et méthodologique, gère les communications avec les clients et les parties prenantes et veille à ce que l'évaluation soit menée à bien. En tant qu'économiste et spécialiste de l'évaluation, le **Dr Faraz Usmani** est responsable de la conception méthodologique globale de l'évaluation. La **Dr Audrey Moore**, chercheuse qualitative, est responsable de la conception des instruments et des méthodes de collecte de données, ainsi que de la mise en œuvre et de la supervision de la collecte de données qualitatives. En tant qu'analyste de projet, **Mme Margo Berends** contribue à la conception de l'évaluation et mène la collecte, l'analyse et la communication des données. Le consultant de Mathematica dans le pays, **M. Ezéchiel Abouro Djallo**, est un chercheur et statisticien qui apporte une connaissance approfondie du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire et nous aide à obtenir des données administratives, à superviser la collecte de données quantitatives et à mener des entretiens.

RÉFÉRENCES

- Andrabi, T., J. Das et A. Khwaja. “Students Today, Teachers Tomorrow ? Identifying Constraints on the Provision of Education”. *Journal of Public Economics*, vol. 100, avril 2013, pp. 1-4. Disponible à <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2012.12.003>.
- Banque mondiale. “Enquêtes sur les entreprises”. Washington, DC : Banque mondiale, 2016. Disponible à <http://www.enterprisesurveys.org>.
- Bold, T., D. Filmer, G. Martin, E. Molina, B. Stacy, C. Rockmore, J. Svensson et W. Wane. “Enrollment Without Learning : Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa”. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, no. 4, 2017, pp. 185-204. Disponible à <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>.
- Bagby, E., A. Dumitrescu, C. Orfield, et M. Sloan. “Niger IMAGINE Long-Term Evaluation. Washington, DC : Mathematica Policy Research, juin 2016.
- Braun, H. et A. Kanjee. “Utiliser l'évaluation pour améliorer l'éducation dans les pays en développement”. Dans *Educating All Children : A Global Agenda*, édité par J. Cohen, D. Bloom et M. Malin. Cambridge, MA : Académie américaine des arts et des sciences, 2006.
- Burde, D., et L. Linden. “Bringing Education to Afghan Girls : A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools”. *American Economic Journal : Applied Economics*, vol. 5, no.3, 2013, pp. 27-40. Disponible à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1257/app.5.3.27>.
- Chuang, E.K., B.S. Mensch, S.R. Psaki, N.A. Haberland, et M.L. Kozak. “PROTOCOLE : Politiques et interventions visant à éliminer les obstacles liés au genre à la participation et à l'apprentissage scolaires des filles dans les pays à revenu faible et intermédiaire : A Systematic Review of the Evidence”. *Campbell Systematic Reviews*, vol. 15, no. 3, 2019. Disponible à l'adresse <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/cl2.1047>.
- Clarke, M. “What Matters Most for Student Assessment Systems : A Framework Paper”. Washington, DC : Banque mondiale, 2012.
- Conn, K. “Identifier les interventions efficaces en matière d'éducation en Afrique subsaharienne : A Meta-Analysis of Impact Evaluations”. *Review of Educational Research*, vol. 87, no. 5, 2017, pp. 863-898. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.3102/0034654317712025>.
- Creswell, J. “Conception de la recherche : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches”. Los Angeles, CA : Sage Publications, 2009.
- Davis, M., N. Ingwersen, H. Kazianga, L. Linden, A. Mamun, A. Protik, et M. Sloan. “Ten-Year Impacts of Burkina Faso's BRIGHT Program .” Washington, DC : Mathematica Policy Research, 29 août 2016.
- Evans, D.K., et A. Popova. “What Really Works to Improve Learning in Developing Countries ? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews “. *The World Bank Research Observer*, vol. 31, no. 2, août 2016, pp. 242-270. Disponible à <https://doi.org/10.1093/wbro/lkw004>.
- Friedlander, E., et C. Goldenberg. (eds.). *Literacy Boost in Rwanda : Impact Evaluation of a 2-Year Randomized Control Trial*. Stanford, CA : Université de Stanford, 2016.
- Galiani, S. et R. Perez-Truglia. “School Management in Developing Countries” (Gestion des écoles dans les pays en développement). Dans *Education Policy in Developing Countries*, édité par P. Glewwe. Chicago, IL : The University of Chicago Press Books, 2013.

- Galiani, S., P. Gertler et E. Schargrotsky. "School Decentralization : Helping the Good Get Better, but Leaving the Poor Behind". *Journal of Public Economics*, vol. 92, no. 10-11, 2008, pp. 2106 - 2120.
- Ganimian, A. et R. Murnane. "Améliorer l'éducation dans les pays en développement. Review of Educational Research". *SAGE Journals*, vol. 86, no. 3, 2016, pp. 719-755. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.3102/0034654315627499>.
- Gertler, P.J., H.A. Patrinos, et M. Rubio-Codina. "Empowering Parents to Improve Education : Evidence from Rural Mexico" *Journal of Development Economics*, vol. 99, 2012, pp. 68-79.
- Glewwe, P.W., E.A. Hanushek, S.D. Humpage, et R. Ravina. "Ressources scolaires et résultats éducatifs dans les pays en développement : A Review of the Literature from 1990 to 2010". Dans *Education Policy in Developing Countries*, édité par P. Glewwe. Chicago et Londres : University of Chicago Press, 2014. Disponible à l'adresse <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo16835736.html>.
- Glewwe, P., M. Kremer et S. Moulin. "Many Children Left Behind ? Textbooks and Test Scores in Kenya". *American Economic Journal : Applied Economics*, vol. 1, no. 1, 2009, pp. 112-135.
- Glewwe, P., et M. Kremer. "Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries" (Écoles, enseignants et résultats scolaires dans les pays en développement). Dans *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, édité par E.A. Hanushek et F. Welch. North Holland : Elsevier, 2006, pp. 945-1017. Disponible à [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02016-2](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02016-2).
- Hanushek, E.A., et M.E. Raymond. "School Accountability and Student Performance". *Federal Reserve Bank of St. Louis Regional Economic Development*, vol. 2, no. 1, 2006, pp. 51-61.
- Hanushek, E.A., et L. Woessmann. "The Economics of International Differences in Educational Achievement". Document de travail no. 4925. Bonn, Allemagne : IZA, mai 2010.
- Keswell, M. et L. Poswell. "Returns to Education in South Africa : A Retrospective Sensitivity Analysis of the Available Evidence". *South African Journal of Economics*, vol. 72, no. 4, 2005, pp. 834-860. Disponible à <https://doi.org/10.1111/j.1813-6982.2004.tb00136.x>.
- Kremer, M., C. Brannen et R. Glennerster. "Le défi de l'éducation et de l'apprentissage dans le monde en développement". *Science*, vol. 340, no. 6130, 2013, pp. 297-300. Disponible à <https://doi.org/10.1126/science.1235350>.
- Krishnaratne, S., H. White et E. Carpenter. "Une éducation de qualité pour tous les enfants ? What Works in Education in Developing Countries". 3ie Working paper 20, Initiative internationale pour l'évaluation d'impact, septembre 2013. Disponible à <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/working-papers/quality-education-all-children-what-works-education>.
- Kuepié, M., et C.J. Nordman. "Where Does Education Pay Off in Sub-Saharan Africa ? Evidence from Two Cities of the Republic of Congo." *Oxford Development Studies*, vol. 44, no. 1, 2015, pp. 1 - 27. Disponible à <https://doi.org/10.1080/13600818.2015.1110568>.
- Larreguy, H., and S. X. Liu. "When Does Education Increase Political Participation? Evidence from Senegal." *Political Science Research and Methods*, 2023. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1017/psrm.2023.37>.
- Liuzzi, S., A. Moore, I. Cheban, G. Lapadatova, S. Studnitzer, and C. Danes. "Final Report for the Evaluation of the Guatemala Education Project: Éxito Escolar." Washington, DC: Mathematica, June 2023.

- Liuzzi, S., S. Glazerman, N. Murray et I. Cheban. “Data-Driven Instruction in Honduras : An Impact Evaluation of the EducAcción-PRI Promising Reading Intervention : Final Report.” Washington, DC : Agence des États-Unis pour le développement international, 2019. Disponible à l'adresse https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00WDW1.pdf.
- Lugo-Gil, J., N. Murray, S. Glazerman, C. Fernandez, L. Campuzano, et I. Padilla. “Evaluation of *Leer Juntos, Aprender Juntos* Early Grade Intervention in Peru : Final Report.” Washington, DC : Mathematica, 2021.
- Lunt, Mark. 2013. “Selecting an Appropriate Caliper Can Be Essential for Achieving Good Balance With Propensity Score Matching” (La sélection d'un pied à coulisse approprié peut être essentielle pour atteindre un bon équilibre avec l'appariement des scores de propension). *American Journal of Epidemiology*. Oxford University Press (OUP). <https://doi.org/10.1093/aje/kwt212>.
- Macdonald, D. “Teacher Attrition : A Review of Literature”. *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, no. 8, 1999, pp. 835-848. Disponible à [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00031-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00031-1).
- Marcus, A., J.-H. Choi, et D. Berman. “Construire des systèmes éducatifs qui tiennent leurs promesses” : Rapport annuel 2018 de la SABER : Examen rétrospectif.” Washington, DC : Groupe de la Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse <http://documents.worldbank.org/curated/en/649861535520260773/Retrospective-Review>.
- Martinez, L. “Middle schools expansion and returns to secondary education : Evidence from Côte d'Ivoire”. Document de travail non publié. 2022.
- Mayne, H. “Addressing Attribution Through Contribution Analysis : Using Performance Measures Sensibly”. *Revue canadienne d'évaluation des programmes*, vol. 16, 2001, pp. 1-24.
- McEwan, P. “Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries” (Améliorer l'apprentissage dans les écoles primaires des pays en développement). *Review Of Educational Research*, vol. 85, no. 3, 2015, pp. 353-394. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>.
- Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire (MCA-CI). “Protocole sur la gestion des rencontres institutionnelles et des consultations avec les communautés. Abidjan, 2020.
- Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire (MCA-CI). “Collecte et analyse des données statistiques et géospatiales pour la sélection des localités et des sites définitifs de construction des collèges et lycées. Abidjan, 2021.
- Millennium Challenge Corporation. “Millennium Challenge Compact entre les États-Unis d'Amérique agissant par l'intermédiaire de la Millennium Challenge Corporation et la République de Côte d'Ivoire agissant par l'intermédiaire du ministère de l'Économie et des Finances. Washington, DC : Millennium Challenge Corporation, 2017. Disponible à l'adresse <https://assets.mcc.gov/content/uploads/compact-cote-divoire.pdf>.
- Millennium Challenge Corporation. “Plan de suivi et d'évaluation, décembre 2019 Version N1. Washington, DC : Millennium Challenge Corporation et Millennium Challenge Account Côte d'Ivoire, décembre 2019. Disponible sur <https://www.mcc.gov/resources/doc/cote-divoire-compact-me-plan>.
- Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'apprentissage (METFPA). “Plan sectoriel d'éducation/formation 2016-2025.” Avril 2017.

- Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'apprentissage (METFPA). "Statistiques Scolaires de Poche 2017-2018." Abidjan, 2018. Disponible sur https://www.men-dpes.org/static/docs/poche/poche_20172018.pdf.
- Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'apprentissage (METFPA) et Direction des Etudes, des Stratégies de la Planification et des Statistiques (DESPTS). "Statistiques Scolaires de Poche 2012-2013." Juin 2013.
- Ministère du Plan et du Développement. "Rapport Volontaire d'Examen National de la Mise en Œuvre des Objectifs de Développement Durable en Côte d'Ivoire." Juin 2019. Disponible à https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23327COTE_dIVOIRE_Draft_Rapport_VNR_CIV.pdf.
- Momo, Michelle S. M., S. J. Cabus, and W. Groot. "Evidence on the Marginal Impact of a Compulsory Secondary Education Reform in Senegal on Years of Education and Changes in High School Decisions." *International Journal of Educational Research Open*, vol. 2, no. 100058, 2021, pp. 100058. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100058>.
- Montenegro, C.E., et H.A. Patrinos. "Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World (Estimations comparables des rendements de la scolarisation dans le monde). Policy Research working paper no. WPS 7020. Washington, DC : Groupe de la Banque mondiale, septembre 2014. Disponible à <http://documents.worldbank.org/curated/en/830831468147839247/Comparable-estimates-of-returns-to-schooling-around-the-world>.
- Muralidharan, K., et V. Sundararaman. "The Impact of Diagnostic Feedback to Teachers on Student Learning : Experimental Evidence from India". *The Economic Journal*, vol. 120, no. 546, 2010, pp. F187-F203. Available at <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02373.x>.
- Nichols-Barrer, I., N. Ingwersen, C. Fernandez, E. Moroz, et M. Sloan. "Evaluation Interim Report for the Georgia II Improving General Education Quality Project's School Rehabilitation and Training Activities. Rapport révisé." Washington, DC : Mathematica, octobre 2019.
- Null, C., C. Cosentino, S. Sridharan, et L. Meyer. "Politiques et programmes visant à améliorer l'enseignement secondaire dans les pays en développement : A Review of the Evidence." Princeton, NJ : Mathematica Policy Research, août 2017.
- Oketch, M., M. Ngware, M. Mutisya, A. Kassahun, B. Abuya, et P. Musyoka. "East Africa Quality in Early Learning (EAQEL) Impact Evaluation Report (Rapport d'évaluation de l'impact de la qualité de l'apprentissage précoce en Afrique de l'Est). Nairobi, Kenya : Centre africain de recherche sur la population et la santé, 2012.
- Oxford Business Group. "How Côte d'Ivoire is improving education system." Londres, Royaume Uni: Oxford Business Group, 2022. Disponible à <https://oxfordbusinessgroup.com/reports/cote-divoire/2022-report/economy/adapting-to-the-times-sector-policy-prioritises-vocational-and-technical-training>.
- Paci-Green, R., B. Pandey, H. Gryc, N. Ireland, J. Torres et M. Young. "Challenges and Benefits of Community-Based Safer School Construction (Défis et avantages de la construction d'écoles plus sûres basées sur la communauté). *International Journal of Disaster Risk Reduction*, vol. 43, no. 101384, février 2020. Disponible à <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101384>.

- Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC). “PASEC 2014, Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs d'apprentissage dans l'enseignement primaire”. Dakar, Sénégal : PASEC, 2015. Disponible à https://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/Rapport_Pasec2014_GB_webv2.pdf.
- Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC). “PASEC 2019, Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Dakar, Sénégal : PASEC, 2019.
- Piper, B., et M. Korda. “EGRA Plus : Liberia Program Evaluation Report”. Research Triangle Park, NC : RTI International, 31 octobre 2010.
- Plaut, D., et M.J. Eberhardt. “Bringing Learning to Light : The Role of Citizen-Led Assessments in Shifting the Education Agenda”. Résultats pour le développement, 2015, disponible à <https://r4d.org/resources/bringing-learning-light-role-citizen-led-assessments-shifting-education-agenda/>.
- Popova, A., D. Evans, M. Breeding et V. Arancibia. “Le développement professionnel des enseignants dans le monde : The Gap Between Evidence and Practice”. *The World Bank Research Observer*, 2021. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>.
- Pradhan, M., D. Suryadarma, A. Beatty, M. Wong, A. Alishjabana, A. Gaduh, et R. Prama Artha. “Améliorer la qualité de l'éducation en renforçant la participation de la communauté : Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia”. *American Economic Journal : Applied Economics*, vol. 6, no. 2, 2014, pp. 105-126. Disponible à <http://dx.doi.org/10.1257/app.6.2.105>.
- Ravela, P., P. Arregui, G. Valverde, R. Wolfe, G. Ferrer, F. Martínez Rizo, M. Aylwin et L. Wolff. “The Educational Assessments That Latin America Needs” (Les évaluations éducatives dont l'Amérique latine a besoin). Document de travail PREAL no. 40. Washington, DC : Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, mars 2008.
- Snilstveit, B., J. Stevenson, R. Menon, D. Phillips, E. Gallagher, M. Geleen, H. Jobse, et al. “The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries”. Résumé de l'examen systématique 7. Londres : Initiative internationale pour l'évaluation d'impact (3ie), septembre 2016.
- Székely, M. “Toward Results-Based Social Policy Design and Implementation”. Document de travail du Centre pour le développement mondial no. 249. 2011.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) IPE-Pôle de Dakar, UNICEF, et Gouvernement de la Côte d'Ivoire. “Rapport d'État du Système Éducatif National de la Côte d'Ivoire : Pour une Politique Éducative Plus Inclusive et Plus Efficace. 2016. Disponible à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). “Journée mondiale des enseignants 2019”. Fiche d'information. Disponible à <http://uis.unesco.org/en/news/world-teachers-day-2019>.
- Unterhalter, E., A. North, M. Arnot, C. Lloyd, L. Moletsane, E. Murphy-Graham, J. Parkes et M. Saito. “Interventions visant à améliorer l'éducation des filles et l'égalité des sexes”. Analyse documentaire rigoureuse de l'éducation. Londres : Département du développement international, 2014.

Cette page a été laissée vierge pour permettre la copie recto-verso.

ANNEXE A

Cette page a été laissée vierge pour permettre la copie recto-verso.

Graphique A.1. Calendrier de mise en œuvre

Année scolaire (octobre à juin)	19-20				20 - 21				21-22				22-23				23-24				24-25		
Année	2019		2020		2021		2022		2023		2024		2025		2026		2027		2028		2029		
Trimestre	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3		
Échéancier de mise en œuvre																							
Sous-activité Accès équitable																							
Action communautaire et mobilisation																							
Construction de CdP - Tranche 1 (20 écoles, construction classique)																							
Construction des CdP - Tranche 2 (10 écoles, prefabriquées)																							
Sous-activité Formation des enseignants																							
Réviser le cursus de formation de l'ENS																							
Formation des formateurs d'enseignants ENS avec le nouveau cursus de formation																							
Projet pilote de formation des enseignants de l'ENS																							
Réviser et finaliser le cursus sur la base du projet pilote																							
Formation des enseignants à l'ENS à l'aide du cursus de formation révisé																							
Construction de deux campus satellites de l'ENS																							
Améliorations de la supervision, de l'inspection et de la formation continue																							
Former les superviseurs (inspecteurs/encadreurs pédagogiques)																							
Sous-activité Politique genre																							
Élaboration et adoption d'une politique en faveur de l'égalité des sexes																							
Création et dotation en personnel de la Cellule Action Genre (DEEG)																							
Élaboration d'un plan d'action prioritaire																							
Mise en œuvre du plan d'action prioritaire																							
Sous-activité Système de gestion																							
Conception et développement du SIGE																							
Déploiement SIGE																							
Évaluations nationales élèves - projet pilote																							
Évaluations nationales élèves - première version cadre et revue parties prenantes																							
Évaluations nationales des élèves – déploiement																							
Évaluations internationales des étudiants - TIMSS																							
Évaluations internationales des étudiants - PASEC																							
Renforcement institutionnel pour la prise de décision																							

— Entrée en vigueur du Compact – 5 août 2019
 — Fin du Compact – 5 août 2025 (prolongé)

CDP = collège de proximité ; DEEG = Direction de l'Égalité et de l'Équité du Genre ; ENS = École Normale Supérieure ; SIGE = Système d'information sur la gestion de l'éducation ; PASEC = *Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN* ; TIMSS = *Trends in International Mathematics and Science Study*.

Cette page a été laissée vierge pour permettre la copie recto-verso.

ANNEXE B

Cette page a été laissée vierge pour permettre la copie recto-verso.

Tableau B.1. Sources de données quantitatives pour l'évaluation

Sous-activité	Type de données	Source	Taille de l'échantillon	Calendrier	Résultats/indicateurs
Accès équitable	Administratif	Données de la DESPS au niveau de l'élève	Tous les élèves du primaire et du collège de Gbêkê et San Pedro	Demande initiale pour les années scolaires 2018/19-2021/22 Demandes annuelles pour les années scolaires 2022/23-2029/30	<ul style="list-style-type: none"> Inscription, assiduité, promotion, transition et décrochage scolaire
		Résultats des examens des élèves de DECO	Tous les élèves du collège de Gbêkê et San Pedro	Demande initiale pour les années scolaires 2014/15-2020/21 Demandes annuelles pour les années scolaires 2021/22-2028/29	<ul style="list-style-type: none"> Résultats des élèves aux examens Achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire
		Recensement de la population et de l'habitat	Tous les villages de Gbêkê et San Pedro	Données reçues pour 2014 Les données de 2021 sont demandées dès qu'elles sont disponibles	<ul style="list-style-type: none"> Indicateurs socio-économiques et démographiques au niveau des ménages et de la communauté
	Primaire	Évaluation des compétences des élèves	1 200 jeunes (20 garçons et 20 filles dans chaque cohorte de CM2 dans les bassins recevant un CDP)	Situation de référence 2025 Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> Numératie et alphabétisation Compétences non techniques (telles que la pensée critique, l'estime de soi, la maîtrise de soi, la persévérance et les compétences sociales)
		Enquêtes auprès des Directeurs	30 directeurs (Directeur de chaque CDP nouvellement construit)	Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> Qualité et utilisation des infrastructures et des équipements Disponibilité et compétences des enseignants
		Enquêtes auprès des enseignants	150 enseignants (5 enseignants par nouveau CDP)	Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> Compétences des enseignants et soutien reçu Qualité et utilisation des infrastructures et des équipements

Annexe B

Sous-activité	Type de données	Source	Taille de l'échantillon	Calendrier	Résultats/indicateurs
Accès équitable (continu)	Primaire (continu)	Accès équitable	30 évaluations (un par nouveau CDP)	Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilité et qualité des infrastructures et des équipements
Formation des enseignants	Primaire	Enquête de suivi auprès des enseignants	800 enseignants	Situation de référence <ul style="list-style-type: none"> Cohorte Abidjan : 2024 Cohorte campus satellites : 2026 	<ul style="list-style-type: none"> CAP en matière d'innovations pédagogiques Satisfaction à l'égard de la formation Statut d'emploi et type d'emploi (y compris les raisons de poursuivre l'emploi actuel) Si une formation supplémentaire a été reçue et pourquoi Raisons de ne pas suivre la formation ENS (le cas échéant)
				Situation à mi-parcours <ul style="list-style-type: none"> Cohorte Abidjan : 2026, 2028 Cohorte campus satellites : 2028 	
				Situation finale 2030	
		Observations des classes	475 enseignants	Réalisé vers la fin des années scolaires 2027-28 et 2029-30	<ul style="list-style-type: none"> Heures d'enseignement Temps consacré à la tâche Utilisation des innovations pédagogiques issues de la formation des enseignants Temps passé par les élèves à étudier
Administratif		Données de la DESPS au niveau de l'élève	Tous les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire	Demande initiale pour les années scolaires 2018/19-2021/22 Demandes annuelles pour les années scolaires 2022/23-2029/30	<ul style="list-style-type: none"> Inscription, promotion, transition et abandon des élèves
		Données ENS au niveau de l'enseignant	Tous les enseignants du collège formés dans tous les campus de l'ENS	Demande initiale pour les années scolaires 2007/08-2021/22 Demandes annuelles pour les années scolaires 2022/23-2029/30	<ul style="list-style-type: none"> Inscription des enseignants et obtention du diplôme de l'ENS
		Données CODIPOST au niveau de l'enseignant	Formation continue de tous les enseignants du collège en Côte d'Ivoire	Demande initiale pour les années scolaires 2007/08-2021/22 Demandes annuelles pour les années scolaires 2022/23-2029/30	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'enseignants employés Nombre de postes vacants

Sous-activité	Type de données	Source	Taille de l'échantillon	Calendrier	Résultats/indicateurs
Politique genre	Administratif	Données de la DESPS au niveau de l'élève	Tous les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire	<p>Demande initiale pour les années scolaires 2018/19-2021/22</p> <p>Demandes annuelles pour les années scolaires 2022/23-2029/30</p>	<ul style="list-style-type: none"> Inscription, promotion, transition et abandon des élèves
Système de gestion	Administratif	Données MENA/SIGE	Toutes les données du système	<p>Demandes annuelles une fois que le système sera fonctionnel (probablement en 2024) jusqu'en 2029/30</p>	<ul style="list-style-type: none"> Qualité des données dans le système (par exemple exhaustivité, exactitude et facilité d'utilisation) Inscription, assiduité, promotion et transition parmi la cohorte d'élèves qui ont terminé l'école primaire (ceux qui terminent le CM2) dans des bassins sélectionnés au cours de l'année scolaire précédant la construction du CDP Notes des élèves et résultats des examens (annuels et de fin de cycle)

Remarque : Pour la sous-activité « Accès équitable », la taille des échantillons de données primaires dépend du nombre final de bassins qui recevront un nouveau CDP et du nombre de villages au sein de ces bassins. Pour les données administratives de la sous-activité « Formation des enseignants », nous demanderons des données historiques pour autant d'années que possible, probablement à partir de 2008 ou 2010. CODIPOST est le système de gestion des ressources humaines pour les enseignants.

CDP = collège de proximité ; SIGE = Système d'information sur la gestion de l'éducation ; DESPS = Direction des Etudes, Stratégies, de la Planification et des Statistiques ; DECO = Direction des Examens et Concours ; ENS = École Normale Supérieure.

Tableau B.2. Sources de données qualitatives pour l'évaluation des performances

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier	Thèmes
Tous	EIC avec le personnel du MCA-CI et le personnel local du MCC	7 entretiens (responsables techniques du MCC, responsables des sous-activités du MCA-CI et la responsable GIS)	Situation de référence 2023 Mi-parcours 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de la manière dont les sous-activités ont été mises en œuvre • Forces et faiblesses de la conception, de la mise en œuvre et de la performance des sous-activités • Défis de la mise en œuvre • Durabilité des interventions • Facteurs favorables et obstacles au changement • Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé • Changements dans la gouvernance du genre dans le secteur de l'éducation • Mise en œuvre des actions prioritaires de la Politique genre à Gbêkê et San Pedro
Tous	EIC avec le personnel du MENA	Environ 14 entretiens (personnel national et régional)	Situation de référence 2023 Mi-parcours 2025 Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de la manière dont les sous-activités ont été mises en œuvre et intégrées • Forces et faiblesses des sous-activités • Défis de la mise en œuvre • Durabilité des interventions • Facteurs favorables et obstacles au changement • Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé • Mise en œuvre des actions prioritaires de la politique genre à Gbêkê et San Pedro • Changements dans la gouvernance du genre dans le secteur de l'éducation • Mise en œuvre du SIGE et des évaluations des élèves • Perception de la qualité du SIGE et des données • Comment les données sont-elles utilisées pour éclairer les décisions relatives à la gestion du secteur de l'éducation, y compris le financement

Annexe B

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier	Thèmes
Toutes	EIC avec le personnel des partenaires de mise en œuvre	4-8 entretiens (y compris le personnel de GOPA, C2D, et AETS)	Mi-parcours 2025	<ul style="list-style-type: none"> Perception de la mise en œuvre, des succès et des défis Durabilité des interventions Facteurs favorables et obstacles au changement Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé
Toutes	Autres bailleurs de fonds du secteur	2-3 entretiens (tels que l'UNICEF, la Banque mondiale et/ou l'AFD)	Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisation et perceptions des sous-activités, y compris la durabilité perçue Principales activités des bailleurs dans le secteur de l'enseignement secondaire et synergies avec les sous-activités
Toutes	Examen des documents	n.d.	Situation de référence 2023 Mi-parcours 2025 Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> Plans de mise en œuvre Rapports trimestriels et annuels de l'exécutant Études de recherche menées par les responsables de la mise en œuvre Documents de politique générale Rapports de supervision des enseignants Changements politiques et leur mise en œuvre
Accès équitable	GD GSC	6 groupes de discussion (1 dans chacun des 6 bassins)	Mi-parcours 2025	<ul style="list-style-type: none"> Perceptions de la mise en œuvre, en particulier de la construction et de l'engagement communautaire, des réussites et des défis. Attitudes et perceptions de la qualité des CDP

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier	Thèmes
Accès équitable ; Politique genre	GD avec les élèves/jeunes d'âge scolaire	12 groupes de discussion (1 GD masculin et 1 GD féminin dans chacun des 6 bassins)	Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les élèves ont-ils amélioré leurs compétences en lecture, en mathématiques et leurs compétences générales • L'évolution de l'intérêt des élèves pour les domaines STEM (en particulier pour les filles) • Pourquoi les élèves décident-ils de rester à l'école ou d'abandonner leurs études • Quels sont les changements les plus importants dans la qualité de l'enseignement et pourquoi • Les plans éducatifs des élèves et le raisonnement derrière les plans • Perception de l'environnement scolaire, en particulier en ce qui concerne le genre • Attitudes et expériences en matière d'égalité des sexes dans la salle de classe
Accès équitable; Politique genre	GD avec les parents, CMEF, COGES	24 groupes de discussion (dans chacun des 6 bassins : 1 GD avec les membres des COGES, 1 GD avec les membres du CMEF, 1 GD avec les parents masculins, 1 GD féminins)	Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> • Obstacles et facteurs facilitant l'accès à l'enseignement secondaire • Attitudes et perceptions à l'égard de l'enseignement au collège et de sa qualité • Attitudes à l'égard des élèves, et des filles en particulier, qui fréquentent le collège • Existence de coopératives scolaires, de clubs et d'associations, et mesure dans laquelle les élèves participent aux activités qu'ils proposent • Participation des parents et de la communauté aux activités scolaires (y compris les activités qui facilitent l'intégration des enseignants dans les communautés et les contributions des membres de la communauté aux opérations scolaires, par exemple, les cantines) • Le point de vue des parents sur l'évolution du comportement, des objectifs et des ambitions des élèves • Attentes des parents quant à l'avenir de l'élève • Connaissance par les parents des résultats scolaires de l'élève (notes, résultats d'évaluation)

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier	Thèmes
Accès équitable; Politique genre	Entretiens avec des enseignants (questions ouvertes ajoutées à l'enquête Accès équitable ; Gbêkê et San Pedro)	150 entretiens (5 enseignants par CDP; questions ouvertes dans l'enquête auprès des enseignants)	Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi un enseignant décide-t-il de conserver son poste ou de changer de poste • Comment la sous-activité a influencé les perceptions des membres de la communauté sur le collège • Perception par les enseignants du soutien continu qu'ils ont reçu en cours d'emploi • Rôle des enseignants dans le suivi et l'encadrement des initiatives étudiantes lancées par les coopératives, clubs et associations scolaires • Comment l'environnement scolaire a-t-il changé à la suite des actions prioritaires de la politique genre • Attitudes par rapport à l'égalité des sexes dans la salle de classe
Accès équitable ; politique genre ; système de gestion	Entretiens avec les directeurs (questions ouvertes faisant partir de l'enquête Accès Equitable auprès des directeurs; Gbêkê et San Pedro)	31-40 entretiens (principal de chaque CDP nouvellement construit ; questions ouvertes incluses dans l'enquête auprès des directeurs)	Situation finale 2029	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les changements apportés au cursus de formation des enseignants, à la supervision et à la formation en cours de service ont influencé l'intégration des enseignants dans les communautés (par exemple, la communication avec les dirigeants communautaires) et leur relation avec le fonctionnement de l'école (par exemple, la participation aux COGES) • Comment les données sont utilisées pour informer la gestion, les besoins et les performances de l'école (en particulier, la budgétisation, l'évaluation et la responsabilité). • Rôle que jouent les directeurs d'école dans la vie étudiante (y compris l'accessibilité aux élèves et les contributions aux activités scolaires) • Effets d'un soutien étendu concernant la supervision des enseignants (y compris les visites scolaires des inspecteurs et la disponibilité de soutien structuré au niveau des enseignants et des écoles) • Comment l'environnement scolaire a-t-il changé à la suite des actions prioritaires de la politique genre • Attitudes par rapport à l'égalité des sexes dans la salle de classe • Facteurs favorables et obstacles au changement

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier	Thèmes
Formation des enseignants ; politique genre	GD avec les enseignants ayant reçu la formation initiale (campus de l'ENS)	6 groupes de discussion (1 GD homme et 1 GD femme dans chaque campus de l'ENS)	À mi-parcours 2025	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure la formation initiale a-t-elle préparé les enseignants à commencer à enseigner • Comment la formation initiale a influencé les projets d'enseignement (par exemple, les matières qu'ils prévoient d'enseigner, l'endroit où ils veulent enseigner) • Comment la formation initiale a influencé les perceptions relatives à l'enseignement • Disponibilité et utilisation du matériel et de l'équipement de classe STEM pendant l'enseignement • Quels sont les facteurs qui ont influencé l'intérêt des enseignantes pour l'enseignement des domaines STEM • Quels sont les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enseignants bivalents (double matière)
Formation des enseignants ; politique genre	EIC avec les enseignants (national)	12 enseignants diplômés des trois campus de l'ENS après la mise en place du nouveau cursus (4 par campus ; 6 hommes et 6 femmes) 12 enseignants diplômés de l'ENS avant l'amélioration du cursus	Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure la formation initiale a-t-elle préparé les enseignants à commencer à enseigner • Perception par les enseignants de la supervision, de l'inspection et de la formation en cours de carrière (et des changements apportés à ces systèmes pour ceux qui ont été diplômés de l'ENS avant 2023) • Attitudes par rapport à l'égalité des sexes dans la salle de classe • Pourquoi un enseignant décide-t-il de conserver son poste ou de changer de poste • Comment l'environnement scolaire a-t-il changé à la suite des actions prioritaires de la politique genre

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier	Thèmes
Formation des enseignants ; politique genre	Entretiens avec les enseignants (questions ouvertes dans le cadre de l'enquête de suivi des enseignants ; national)	800 enseignants (sous forme de questions ouvertes dans l'enquête de suivi des enseignants)	Référence 2024, 2025 Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure la formation initiale a-t-elle préparé les enseignants à enseigner • Comment le cursus de formation continue et de supervision soutient la formation permanente des enseignants • Pourquoi les enseignants décident-ils de conserver leur poste ou de changer de poste • Intérêt des enseignants à continuer à servir en tant qu'enseignants bivalents • Comment les enseignants ont-ils appliqué les méthodes d'enseignement qu'ils ont apprises ; qu'est-ce qui a facilité ou entravé cette application • Comment (à l'aide d'exemples) les enseignants aident les élèves à acquérir et à utiliser des compétences non techniques
Formation des enseignants ; politique genre	EIC avec le personnel de l'ENS et INJS	Environ 20 entretiens (directeur de chaque campus de l'ENS et 5 formateurs par campus ; directeur et 1 instructeur de l'INJS)	Mi-parcours 2025 Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de la mise en œuvre de la sous-activité « Formation des enseignants • Influence du cursus de formation sur l'intérêt des enseignantes pour l'enseignement des domaines STEM • Forces et faiblesses de la sous-activité « Formation des enseignants • Perception des nouveaux campus satellites • Perception de la qualité de la formation initiale des enseignants • Perception de l'influence de la sous-activité sur les CAP des enseignants
Formation des enseignants	EIC CIFE	Environ 5 entretiens	Mi-parcours 2025 Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions de la mise en œuvre, des succès et des défis • Durabilité des interventions • Facilitateurs et obstacles au changement • Exemples de systèmes ou de processus qui ont changé ; comment et pourquoi ils ont changé

Sous-activité	Répondants	Taille de l'échantillon	Calendrier	Thèmes
Formation des enseignants	EIC avec les inspecteurs et superviseurs	12 entretiens (6 avec des inspecteurs et 6 avec des superviseurs)	Mi-parcours 2025 Situation finale 2030	<ul style="list-style-type: none"> • Comment le programme de supervision/inspection a-t-il été modifié à la suite de la sous-activité ? • Perception de l'influence de la sous-activité sur les CAP des enseignants • Perceptions de la manière dont la sous-activité Politique genre a influencé les CAP des enseignants

CDP = Collège de Proximité ; CMEF = Club de Mères d'Elèves Filles ; CIFE = Comité Interministériel pour la Formation des Enseignants du Premier Cycle du Secondaire ; COGES = Comité de Gestion des Établissement Scolaires ; SIGE = Système d'information sur la gestion de l'éducation ; ENS = École Normale Supérieure ; GD = Groupe de Discussion ; GSC = Groupes de Soutien à la Construction ; GIS = Genre et Inclusion Sociale; INJS = Institut National de la Jeunesse et des Sports; CAP = connaissances, attitudes et pratiques ; EIC = Entretien avec des Informateurs Clés ; MCA-CI = Millennium Challenge Account-Côte d'Ivoire ; MCC = Millennium Challenge Corporation ; MENA = Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ; n.a. = non applicable ; STEM = science, technologie, ingénierie et mathématiques.

ANNEXE C

Cette page a été laissée vierge pour permettre la copie recto-verso.

Evaluation Type Genre

Contexte

MCC a initialement développé la typologie suivante pour documenter lesquelles de ses évaluations indépendantes ont produit des « données sur le genre », conformément à son engagement de 2015 de publier toutes ces données à l'appui de l'initiative Data 2X. Ces catégories ont ensuite été incluses dans le programme d'Apprentissage sur l'Autonomisation Economique des Femmes de l'agence, qui a été adopté en 2019, pour aider à identifier et à consolider les conclusions sur la mesure dans laquelle les questions de genre ont été intégrées dans la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et l'apprentissage liés aux investissements de MCC.

Un Type de Genre sera attribué par le Comité de Gestion de l'Evaluation (EMC) du MCC pour chaque évaluation de MCC à deux moments :

1. Après approbation des rapports de conception d'évaluation (EDR)
2. Lors de la revue des rapports d'évaluation finaux, au cas où des modifications apportées au programme ou à l'évaluation auraient des implications sur la mission initiale.

Cette mission sera enregistrée dans la base de données du pipeline d'évaluation de MCC à des fins de gestion et de rapport.

Définitions des Types de Genre de MCC

- **Type 1** : Le genre fait/faisait partie de la logique et de la conception de l'évaluation du programme évalué
- **Type 2** : Le genre ne fait/ne faisait pas partie de la logique du programme évalué, mais la conception de l'évaluation intègre les questions de genre, par exemple dans les questions d'évaluation ou les méthodes de collecte de données
- **Type 3** : Le genre ne fait/ne faisait pas partie de la logique ou de la conception de l'évaluation du programme évalué, mais des données ventilées par sexe seront/ont été collectées
- **Type 4** : Le genre ne fait/ne faisait pas partie de la logique ou de la conception de l'évaluation du programme évalué, et des données ventilées par sexe ne seront pas/n'ont pas été collectées
- **N/A** : Cela s'applique si les interventions ne seront pas évaluées ou si une évaluation est annulée avant qu'un rapport de conception d'évaluation n'ait été approuvé

Type de Genre Attribué

Au moment de l'achèvement du rapport de conception de l'évaluation, l'EMC a déterminé que le Type de Genre de l'évaluation de l'Activité Education Secondaire en Côte d'Ivoire était de Type 1. Cette décision a été déterminée sur la base des définitions ci-dessus et du fait que cette activité comprend la sous-activité « Politique genre dans l'éducation et renforcement institutionnel », qui s'efforce de réduire ou d'atténuer les disparités entre les genres dans le système éducatif ivoirien. Cette sous-activité est intégrée à la logique de l'activité et le succès des résultats ciblés de la sous-activité sera évalué dans le cadre de la conception de l'évaluation



Nos employés-propriétaires travaillent dans tout le pays et autour du monde.

Vous pouvez nous trouver sur mathematica.org et edi-global.com.

Mathematica, Progress Together et le logo “spotlight M” sont des marques déposées de Mathematica Inc.