



Guide de l'utilisateur

Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation du Programme d'éducation accélérée

Février 2020

Une ressource pour tirer des enseignements du programme et faciliter la responsabilité à l'égard des parties prenantes



Dédicace

La Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation du Programme d'éducation accélérée (PEA) est dédiée à la douce mémoire de Sulaiman Bah, un responsable du suivi et de l'évaluation de Sierra Leone qui a travaillé pour Save the Children. Sulaiman a contribué au développement et au test de nombreux outils proposés ici. Son engagement infatigable pour améliorer les vies des enfants non scolarisés dans son pays est une source d'inspiration pour nous tous.

Remerciements

Le Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée (AEWG) tient à remercier plusieurs personnes pour leur véritable effort de collaboration. Le développement de la boîte à outils a été dirigé par une équipe de travail de l'AEWG, composée de Martha Hewison, Kathryn Cooper, Kayla Boisvert, Ash Hartwell, Kate Radford, Rachel Cooper et Lisa Bender. Des experts du programme School to School ont été chargés de son élaboration initiale et l'experte Kayla Boisvert a piloté la phase de test et sa finalisation. Nous tenons à remercier le consortium Building Resilience in Crises through Education (BRICE), dirigé par Oxfam Ouganda, ainsi que 12 autres organisations en Ouganda et au Soudan du Sud¹ qui ont participé aux tests sur le terrain et huit organisations sur 12 sites² qui ont pris part aux consultations à distance.

Le Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée est composée des membres suivants :

- HCR
- UNICEF
- UNESCO
- Agence des États-Unis pour le développement international (USAID)
- Education Development Center (EDC)
- Norwegian Refugee Council (NRC)
- Plan International
- International Rescue Committee (IRC)
- Save the Children
- War Child Hollande

Le présent document est destiné à la distribution générale. Tous droits réservés. La reproduction et la traduction du document sont autorisées, sauf à des fins commerciales et à condition d'en mentionner dûment la source.

L'AEWG est un groupe de travail inter-agences constitué de partenaires de l'éducation intervenant dans le domaine de l'éducation accélérée. Il réunit les institutions afin de partager leurs expériences et leur expertise en matière d'éducation accélérée et permettre un dialogue autour d'une approche plus harmonisée et normalisée. Dans la volonté d'une approche plus standardisée, l'AEWG a développé des outils d'orientation fondés sur les normes internationales et les bonnes pratiques.

© UNHCR, février 2020



1 En Ouganda : AVSI Foundation, Community Development Initiative (CDI), Forum for African Women Educationists (FAWE), Finn Church Aid, Luigi Giussani Institute of Higher Education (LGIHE), Oxfam, Save the Children, Uganda National Teachers' Union (UNATU), UNICEF, Windle International et World Vision. Au Soudan du Sud : AVSI Foundation et Oxfam.

2 Luminos/Speed School Fund Libéria, Éthiopie ; Plan Pass+ Niger, Burkina Faso et Mali ; Norwegian Refugee Council (NRC) Cameroun ; NRC Éthiopie ; NRC Kenya-Kakuma ; Save the Children International Ouganda ; siège de l'UNICEF ; UNICEF Madagascar ; UNICEF Pakistan ; War Child Canada ; War Child Royaume-Uni, RDC et War Child Royaume-Uni, Iraq.



Sommaire

| | | |
|----------------|---|----|
| | Introduction | 6 |
| OUTIL 1 | Théorie du changement..... | 10 |
| OUTIL 2 | Objectifs et liste des indicateurs..... | 16 |
| OUTIL 3 | Modèle de cadre logique | 24 |
| OUTIL 4 | Modèle de plan de suivi et d'évaluation..... | 28 |
| OUTIL 5 | Modèle de grille de suivi des indicateurs | 34 |
| | ANNEXE 1 : Théorie du changement du PEA | 38 |
| | ANNEXE 2 : Suggestions de descriptions pour les indicateurs recommandés | 40 |
| | ANNEXE 3 : Modèle de descriptif du plan de suivi et d'évaluation | 54 |
| | ANNEXE 4 : Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation de l'éducation accélérée... | 56 |

Introduction

La Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation du Programme d'éducation accélérée (PEA) a été créée par l'AEWG³ à l'intention des responsables de la mise en œuvre, des évaluateurs et des institutions. **Son objectif est d'appuyer les programmes d'éducation accélérée dans la conception et la mise en œuvre de leur cadre de suivi et d'évaluation afin de les aider à tirer des enseignements du programme et de faciliter leur responsabilité de rendre des comptes.**

Comment la boîte à outils a-t-elle été développée ?

La boîte à outils a été développée dans le cadre d'un processus de collaboration et de consultation large et itératif, auquel ont participé des spécialistes du suivi et de l'évaluation, des ONG locales et internationales, ainsi que des organisations bilatérales et multilatérales.

- Un premier projet a été rédigé d'octobre 2018 à mars 2019, à l'issue d'un examen approfondi des indicateurs existants exigés par les bailleurs de fonds et les responsables politiques (incluant, entre autres, l'USAID, le ministère du Développement international du Royaume-Uni [DfID], l'Union européenne, ECHO et les orientations, les exigences et les stratégies nationales), ainsi que des théories du changement, des indicateurs et des plans de suivi et d'évaluation des organisations membres de l'AEWG.
- De mars à juillet 2019, le premier projet de la boîte à outils a fait l'objet d'un examen interne par l'AEWG et a été révisé conformément aux recommandations en vue de la préparation pour les tests sur le terrain.
- De septembre à novembre 2019, l'AEWG a piloté la phase de test au moyen de deux mécanismes : (1) des consultations à distance avec 12 sites (sept organisations mettant en œuvre des PEA dans 12 pays, plus deux bureaux des sièges) – au moyen de webinaires, de formulaires de retours d'information et d'appels téléphoniques de suivi avec quatre de ces organisations et (2) des tests sur le terrain en Ouganda avec le consortium Building Resilience in Crises through Education (BRICE) et d'autres partenaires de mise en œuvre. Les tests sur le terrain ont consisté en un atelier sur une journée avec 16 personnes appartenant à huit organisations à Kampala, en la participation pendant deux jours à un atelier sur quatre jours pour présenter le plan MEAL de BRICE et d'entretiens de suivi avec six participants.
- À l'issue des tests sur le terrain, la boîte à outils a été achevée en décembre 2019.

³ L'AEWG est composé de partenaires de l'éducation œuvrant pour améliorer la qualité de la programmation grâce au développement d'orientations visant à promouvoir une approche plus harmonisée de l'éducation accélérée. Il est actuellement dirigé par le HCR et représenté par l'UNICEF, l'UNESCO, l'USAID, NRC, Plan International, IRC, Save the Children, Education Development Center (EDC) et War Child Hollande.

Présentation de la boîte à outils

La Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation est alignée sur les 10 principes pour une pratique efficace de l'AEWG. Ces principes ont pour but de clarifier les composantes essentielles d'un PEA. Ils sont accompagnés de suggestions d'actions clés pour guider les programmes dans l'élaboration des priorités stratégiques. La Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation est destinée à être utilisée conjointement au *Guide sur les principes de l'éducation accélérée* de l'AEWG⁴, à la *Fiche de contrôle des principes et des actions des Programmes d'éducation accélérée* et aux autres documents d'orientation. L'AEWG recommande aux utilisateurs de la boîte à outils de relire les Principes de l'AEWG avant d'élaborer leur cadre de suivi et d'évaluation.

La boîte à outils est composée de cinq outils contenus dans un unique document Excel modifiable, disponible à l'annexe 4 et sur le [site de l'INEE](#). **Chaque outil est modifiable pour que vous puissiez les ajuster à votre programme ; toutefois, ils doivent être adaptés au contexte et aux besoins de votre contexte et de votre PEA :**

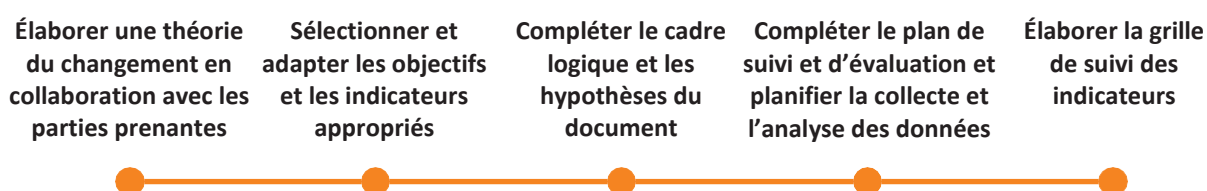
- Théorie du changement du PEA (TdC)
- Objectifs et liste des indicateurs
- Modèle de cadre logique
- Modèle de plan de suivi et d'évaluation
- Modèle de grille de suivi des indicateurs

La boîte à outils est accompagnée de quatre annexes, qui sont également disponibles dans le présent document et sur le site de l'INEE, visant à faciliter l'élaboration du cadre de suivi et d'évaluation du programme :

- PowerPoint modifiable de la théorie du changement
- Suggestions de descriptions pour les indicateurs recommandés
- Modèle de descriptif du plan de suivi et d'évaluation

Ces outils ont pour objectif d'élaborer un cadre de suivi et d'évaluation complet du programme à l'issue des étapes indiquées ci-dessous :

Étapes de l'élaboration du cadre de suivi et d'évaluation du PEA



⁴ AEWG, 2017, Guide sur les principes de l'éducation accélérée, Genève, HCR.

Présentation du guide de l'utilisateur

Le présent document décrit la Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation et fournit des conseils pour l'adapter à votre programme. Les outils visent à représenter les principaux éléments de la plupart des PEA. Ils sont alignés sur les Principes de l'éducation accélérée de l'AEWG. Toutefois, **de même que les programmes doivent contextualiser les principes, ils doivent également contextualiser et adapter les outils pour le suivi et l'évaluation.**

L'esprit de cette boîte à outils est de suivre et évaluer **les enseignements tirés du programme et ses améliorations, ainsi que la responsabilité de rendre des comptes à l'égard des bénéficiaires.** Les outils visent à encourager à tirer des enseignements et à adapter les programmes à mesure qu'ils évoluent au gré des conditions changeantes et à faciliter le dialogue avec les communautés bénéficiaires des PEA. De nombreux PEA sont mis en œuvre dans des contextes dynamiques où la prévision et la planification des relations de cause à effet entre les activités, les résultats et l'impact du programme sont difficiles. Les programmes devraient utiliser ces outils pour créer une culture d'analyse, de collecte des données, de réflexion et d'adaptation continues en partenariat avec les apprenants, leurs familles et leurs communautés.

Le cadre de suivi et d'évaluation devrait être développé **en collaboration avec les bailleurs de fonds, les partenaires et les bénéficiaires.** Chaque étape du processus d'élaboration fait appel à un type particulier de collaborateur. Par exemple, lors des étapes initiales d'examen des facteurs contextuels et des rôles des différents acteurs, la participation de plusieurs parties prenantes est pertinente – depuis les hauts fonctionnaires du ministère aux partenaires de mise en œuvre, aux dirigeants communautaires et aux apprenants potentiels de l'EA. Les étapes qui demandent un niveau élevé de connaissances techniques – par exemple, le développement des indicateurs et des cibles – requerront la participation de spécialistes du programme, mais aussi de spécialistes en suivi et évaluation.

La Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation appuie le Programme d'apprentissage de l'AEWG, lequel a deux objectifs principaux :

1. Mieux évaluer l'efficacité de la programmation de l'EA en fondant les résultats sur les principes : accès et équité, équité des résultats d'apprentissage qui satisfont aux normes établies, achèvement de l'EA et transition vers différentes voies, à savoir poursuite vers l'éducation formelle ou non formelle (incluant la formation professionnelle) et aide à la création d'activités permettant de subvenir aux besoins.
2. Évaluer la contribution et le rapport coût-efficacité des PEA pour fournir un accès équitable à l'éducation de base au niveau national et mondial, plus particulièrement dans les environnements fragiles, peu sûrs et manquant de moyens financiers.

Quelle que soit la forme finale que prend le cadre de suivi et d'évaluation de votre PEA, l'AEWG est convaincu que *si* plus de PEA sont en mesure de déterminer et utiliser des méthodes et des outils communs pour le suivi et l'évaluation, de produire des preuves et d'apprendre les uns des autres, *alors* ils auront de manière générale plus de chances de réaliser leur objectif commun d'aider les enfants et les jeunes non scolarisés trop âgés à achever l'éducation de base et de renforcer leurs possibilités de poursuivre leur éducation ou d'accéder à des moyens de subsistance.

OUTIL 1

Théorie du changement

Le premier outil est la **théorie du changement (TdC)**. Une première étape essentielle de l'élaboration d'un cadre de suivi et d'évaluation est la détermination claire de la théorie du changement du programme — sous forme visuelle et/ou narrative. **Tous les programmes devraient élaborer une théorie du changement, dans la mesure où le cadre de suivi et d'évaluation en découle directement : le cadre évalue fondamentalement si les activités, les produits et les résultats décrits dans la théorie du changement se déroulent comme prévu, pourquoi et pourquoi non, et comment adapter la programmation pour réaliser les objectifs du programme.**

Pour utiliser cet outil, les PEA devraient adapter le diagramme afin qu'il représente la théorie de leur programme sur la façon dont les résultats escomptés seront réalisés.

Élaborer une théorie
du changement en
collaboration avec les
parties prenantes



En quoi consiste une théorie du changement ?

Une théorie du changement est une représentation visuelle des relations de cause à effet « si... alors... » attendues entre les ressources et les activités, les résultats visés et l'objectif général. C'est un document de travail qui représente la « meilleure estimation » possible des PEA de comment le programme va se dérouler et pourquoi, et qui, par conséquent, devrait être continuellement révisé et adapté.

Pourquoi l'utiliser ? Les théories du changement sont utilisées dans trois objectifs :

- **La vérification des hypothèses** : les responsables de la mise en œuvre collectent des données afin de déterminer la mesure dans laquelle des ressources et des activités déterminées contribuent aux résultats escomptés.
- **La responsabilité de rendre des comptes à l'égard des bailleurs de fonds** : les théories du changement servent de référence pour les bailleurs de fonds et les responsables de la mise en œuvre pour savoir si les activités du programme sont sur la bonne voie et si les programmes sont en passe de réaliser les résultats visés.
- **Enseignements tirés** : les théories du changement informent la collecte et l'analyse continues des données, en se focalisant sur les avancements du programme et les facteurs contextuels, afin de réviser et adapter le modèle du programme⁵.

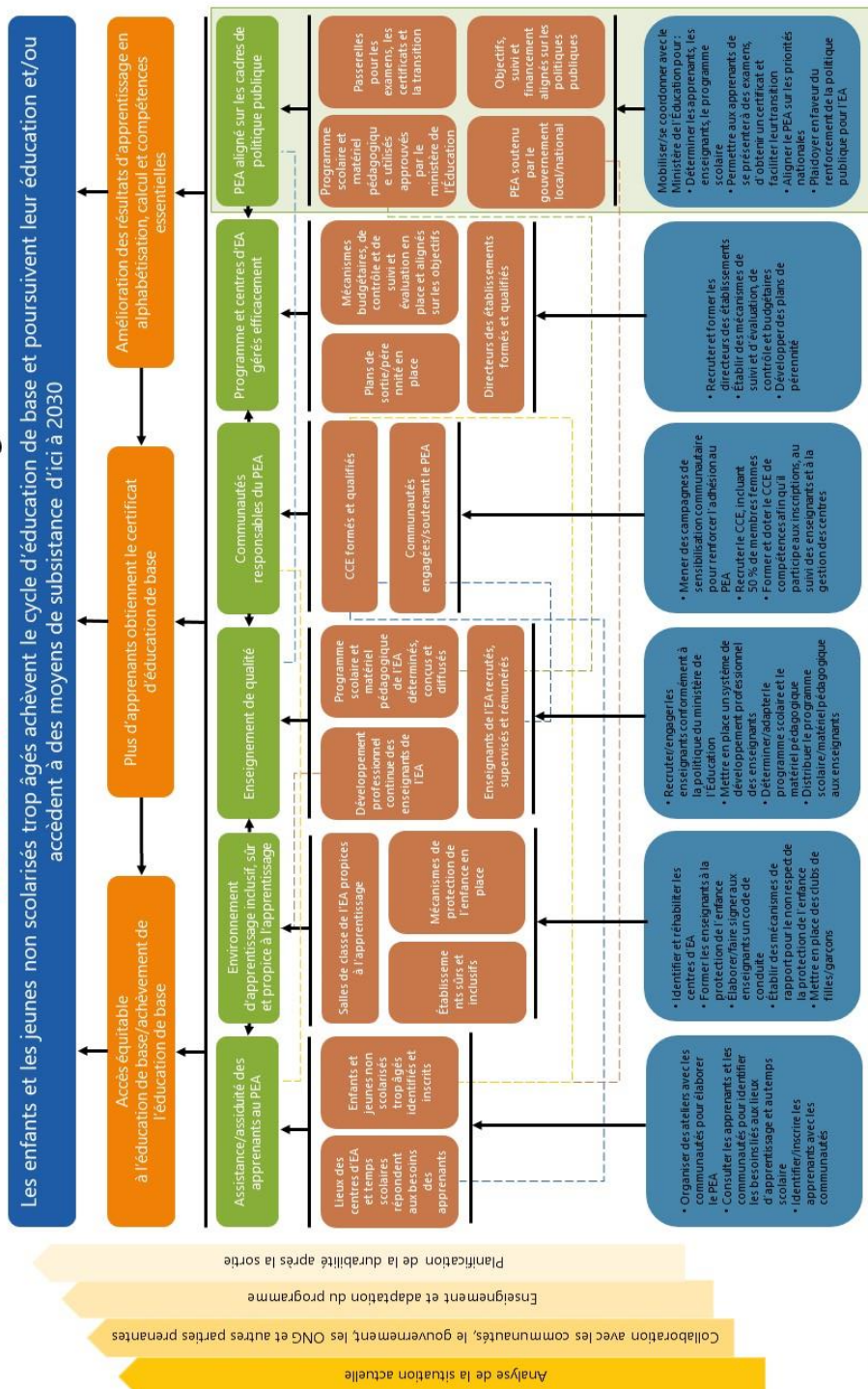
Une théorie du changement générique pour les PEA est présentée à la figure 1. La théorie du changement comprend l'objectif général, les résultats de niveau élevé et intermédiaire et les produits de niveau inférieur que les nombreux PEA incluent dans leur modèle et leur mise en œuvre. Une version PowerPoint est également disponible à l'annexe 1.

Les PEA devraient adapter la théorie du changement ou peuvent s'en inspirer pour créer leur propre théorie. Elle devrait être élaborée après avoir réalisé de manière approfondie **une évaluation des besoins, une analyse de la situation, une analyse du contexte et des conflits ou une autre évaluation préliminaire**. Cette évaluation initiale devrait examiner les besoins, les possibilités, les difficultés, les interventions et les ressources existantes dans l'environnement éducatif actuel.

Lors de l'élaboration de la théorie du changement, les PEA devraient se réunir avec plusieurs parties prenantes et veiller à ce que diverses perspectives soient représentées. N'oubliez pas que les objectifs, les priorités, les rôles et les ressources de plusieurs parties prenantes coexistent et sont disponibles. Vous devez mobiliser au moins **les bailleurs de fonds, les gouvernements locaux et nationaux, les communautés locales (incluant les dirigeants communautaires, les apprenants et les familles), les écoles locales du système éducatif formel et autres organisations locales**. Il peut être utile de mobiliser de nombreuses parties prenantes afin d'élaborer ensemble la théorie du changement ; toutefois, veillez à bien comprendre les besoins et les priorités de ces parties prenantes pendant la phase d'évaluation des besoins.

⁵ Stein, Danielle et Craig Valters, 2012, Understanding Theory of Change in International Development, JSRP Paper 1, Londres : JSRP et The Asia Foundation.

Nom du PEA Théorie du changement



Hypothèses : les communautés soutiennent le PEA et encouragent les apprenants à s'y inscrire/y assister ; la sûreté/sécurité n'empêche pas l'assistance des apprenants ; les enseignants sont disponibles et autorisés à travailler ; des espaces physiques sont disponibles pour accueillir le PEA ; les donateurs/le financement permettront de modifier le programme/le contexte si besoin ; le Ministère de l'Éducation, les ONG, les groupes sectoriels partenaires sont disposés à participer et à faciliter la coordination ; des politiques publiques permettant aux apprenants ciblés de participer au PEA et validant le programme comme une possibilité d'éducation légitime existent/ont la possibilité d'être élaborées.

Figure 1. Théorie du changement du Programme d'éducation accélérée

L'élaboration d'une théorie du changement est un processus itératif. La théorie devrait représenter la « meilleure estimation » ou hypothèse possible – fondée sur une analyse approfondie du contexte, sur l'examen des preuves existantes et sur une réflexion sur l'expérience collective du groupe – concernant comment le PEA va se dérouler et à quels résultats il mènera. N'oubliez pas qu'une théorie du changement n'est pas une formule ou une prescription de ce que le programme doit faire, mais une *théorie* qui devrait faire l'objet d'analyses, de réflexions et d'adaptations régulières s'il y a lieu, au regard des nouveaux enseignements tirés et de l'évolution des contextes.

Descriptif de la théorie du changement

Une fois que les programmes ont élaboré une représentation graphique, ils devraient rédiger un descriptif annexe qui explique la théorie du changement. Le descriptif peut être une série de relations de cause à effet « si... alors... » expliquant les liens entre les différentes composantes de la théorie du changement.

Le descriptif de la théorie du changement fournie est disponible plus bas.

Objectif général :

Tous les enfants et les jeunes non scolarisés trop âgés achèvent le cycle d'éducation de base et poursuivent leur éducation et/ou accèdent à des moyens de subsistance d'ici à 2030.



Comme la plupart des objectifs, il est ambitieux. Il n'est en aucun cas prétendu qu'un seul programme le réalise à lui seul. En revanche, il vise à fournir des orientations générales de sorte que d'ici à 2030, tous les PEA et les programmes associés puissent contribuer à sa réalisation. Avec une échéance fixée à 2030, il est également aligné sur l'[objectif de développement durable numéro 4 : une éducation de qualité](#).

Dans la perspective de cet objectif, la théorie du changement peut être lue du bas vers le haut. Les encadrés inférieurs représentent les produits résultant des ressources et des activités du PEA et les niveaux supérieurs représentent les résultats qui sont attendus si les produits sont réalisés. Il est considéré que les résultats contribueront à l'objectif à long terme.

Produits, résultats et impact du programme :

- **Si** (a) les enfants et les jeunes non scolarisés trop âgés sont identifiés et inscrits ; (b) si les lieux des centres d'EA et les temps scolaires répondent aux besoins des apprenants ; et
- **Si** (a) les établissements scolaires sont sûrs et inclusifs ; (b) si des mécanismes de protection de l'enfance sont en place et (c) si les salles de classe de l'EA sont propices à l'apprentissage, **alors** l'environnement est inclusif, sûr et propice à l'apprentissage **et alors** les apprenants de l'EA assisteront au PEA et seront assidus.
- **Si** (a) le programme scolaire accéléré et le matériel de qualité utilisant un langage d'enseignement approprié sont déterminés ou élaborés et diffusés ; (b) si les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés et (c) si les enseignants bénéficient d'un développement professionnel continu sur la pédagogie et les contenus, sur le soutien psychosocial/l'apprentissage socio-émotionnel et sur la protection de l'enfance, **alors** les enseignants de l'EA dispenseront un enseignement de qualité.
- **Si** (a) les communautés sont engagées et soutiennent le PEA et (b) si les comités communautaires d'éducation sont formés et qualifiés pour appuyer les centres d'EA, **alors** les communautés seront responsables du PEA.
- **Si** (a) des plans de sortie et de pérennité sont en place ; (b) si des mécanismes budgétaires, de contrôle et de suivi et évaluation sont en place au niveau du programme et des centres et qu'ils sont alignés sur les objectifs et (c) si les directeurs des établissements sont formés et qualifiés, **alors** le programme et les centres d'EA seront gérés efficacement.
- **Si** (a) le PEA est soutenu activement par le gouvernement local et national ; (b) si des passerelles pour les examens, les certificats et la transition sont établies ; (c) si le PEA utilise un programme scolaire et du matériel pédagogique approuvés par le ministère de l'Éducation et (d) si les objectifs, le suivi et le financement du PEA sont alignés sur les politiques publiques, **alors** le PEA sera aligné sur les cadres de politique publique.

Et :

- **Si** (a) les apprenants de l'EA assistent et sont assidus aux cours ; (b) si les environnements sont inclusifs, sûrs et propices à l'apprentissage ; (c) si les enseignants de l'EA dispensent un enseignement de qualité ; (d) si les communautés sont responsables du PEA ; (e) si le programme et les centres d'EA sont gérés efficacement et (d) si le PEA est aligné sur les cadres de politique publique, **alors** (a) l'accès équitable à l'éducation de base et l'achèvement de l'éducation de base seront réalisés ; (b) le nombre d'apprenants obtenant le certificat d'éducation de base augmentera et (c) les résultats d'apprentissage en alphabétisation, calcul et compétences essentielles seront améliorés.

Les flèches situées à gauche dans la théorie du changement représentent les processus continus d'**analyse du contexte, de collaboration avec les parties prenantes, d'enseignements tirés et d'adaptation du programme et de planification de sa durabilité**. Le programme formule également l'hypothèse suivante :

Enseignements tirés et adaptation continus du programme :

Si le PEA (a) mène des analyses continues du contexte et des conflits ; (b) s'il collabore avec les parties prenantes pertinentes pour sa conception, sa mise en œuvre et son adaptation ; (c) s'il examine et adapte continuellement la programmation pour répondre aux nouveaux besoins et tirer parti des possibilités émergentes et (d) qu'il planifie sa pérennité dès le début du programme, **alors** il répondra mieux aux besoins des enfants et des jeunes non scolarisés trop âgés.

Les programmes peuvent également choisir de décrire les ressources, les activités et les hypothèses du programme qui influenceront les relations entre les différents éléments de la théorie du changement dans la représentation visuelle et narrative.



Conseils pour élaborer la théorie du changement

- **Choisir la portée et le format appropriés de la théorie du changement.** [Il existe de nombreux types de théories du changement.](#) Certaines représentent l'organisation dans son intégralité, tandis que d'autres sont axées sur un seul programme. Pour les PEA, les théories du changement les plus efficaces présentent tous les éléments liés au PEA sous un format indépendant de l'organisation plus large. Par exemple, une organisation peut mettre en œuvre plusieurs programmes, dont l'un est le PEA. Une théorie du changement efficace du programme serait axée principalement sur les composantes du PEA, avec des références secondaires à d'autres composantes le cas échéant.
- **Développer des résultats utiles.** Chaque activité ou produit des niveaux inférieurs de la théorie du changement devrait conduire à un ou plusieurs résultats qui sont réalisables et mesurables. Les théories du changement devraient contenir uniquement les résultats *clés*, et non tous les résultats possibles. Les résultats devraient être organisés de façon hiérarchique afin de respecter les relations logiques « si... alors... ». Vérifier que le lien avec les autres résultats est clair. Si ce n'est pas le cas, envisager de réviser le résultat.
- **Une théorie simple.** Une bonne théorie du changement est une théorie que les équipes utilisent régulièrement. Les responsables de la mise en œuvre les accrochent au mur et s'y réfèrent souvent pour orienter leur travail. Les cadres s'y réfèrent lorsqu'ils examinent les avancements du programme et adaptent son modèle. Les bailleurs de fonds les utilisent pour comprendre les éléments et la logique du programme. Pour qu'elles soient utilisées régulièrement, les théories du changement doivent être simples et faciles à lire. Limiter le contenu aux actions et aux résultats clés, regrouper les résultats ayant un lien entre eux et utiliser des intitulés courts. Il peut être utile d'inclure d'autres informations, telles que l'analyse contextuelle et les hypothèses, sur une page distincte.

Objectifs et liste des indicateurs

Une fois que les PEA ont élaboré leur théorie du changement en collaboration avec les parties prenantes et rédigé son descriptif annexe, ils devraient **sélectionner ou adapter un ensemble d'objectifs et d'indicateurs** qui représentent les éléments les plus importants de la théorie du changement et qu'ils mesureront aux fins de **faciliter la responsabilité de rendre des comptes et de tirer des enseignements du programme**. Le deuxième outil du document Excel du cadre de suivi et d'évaluation est une présentation des objectifs et une liste d'indicateurs.

Élaborer une théorie
du changement en
collaboration avec les
parties prenantes

Sélectionner et
adapter les objectifs
et les indicateurs
appropriés



En quoi consistent les objectifs ?

Les objectifs sont les résultats qu'un PEA vise à atteindre en vue de réaliser son objectif général. Les objectifs sont spécifiques, mesurables, réalisables, pertinents et limités dans le temps (S.M.A.R.T.). Ils peuvent indiquer leur impact, les résultats ou les produits.

En quoi consistent les indicateurs ? Les indicateurs sont des mesures de la progression d'un programme pour atteindre les objectifs. Ils sont généralement exprimés en pourcentage, par exemple, le « pourcentage d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle », ou par un nombre lorsqu'il n'y a pas suffisamment de données disponibles pour calculer un pourcentage. Les indicateurs peuvent également être qualitatifs et utiliser un texte plutôt que des chiffres pour décrire le changement ; par exemple, « les perceptions des communautés concernant le PEA ».

Plusieurs types d'indicateurs peuvent être inclus dans le cadre de suivi et d'évaluation :

- **Les indicateurs de produit** mesurent les cibles spécifiques d'un programme qui relèvent directement du contrôle du projet ; par exemple, *le nombre d'enseignants formés*.
- **Les indicateurs de résultat** mesurent les changements à long terme visés par les programmes ; par exemple, *le pourcentage d'enseignants utilisant de nouvelles stratégies en classe ou le pourcentage d'apprenants ayant acquis les compétences de lecture du niveau*.
- **Les indicateurs d'impact** mesurent les avancements dans la réalisation des objectifs plus larges du programme ; par exemple, *le pourcentage d'apprenants qui font une transition vers l'éducation formelle après avoir achevé le PEA*.

Pourquoi les utiliser ? Les objectifs et les indicateurs orientent la collecte des données pour qu'un programme puisse mesurer les avancements et les réalisations, vérifier les hypothèses, tirer les enseignements du programme et garantir la responsabilité de rendre des comptes à l'égard des parties prenantes⁶. Fondés sur la théorie du changement, les objectifs et les indicateurs forment la base à partir de laquelle d'autres parties du cadre de suivi et d'évaluation sont élaborées. Lorsqu'ils sont bien rédigés, ils renforcent le plan de suivi et d'évaluation en améliorant les enseignements tirés et en multipliant la réussite du programme.

La figure 2 est un aperçu de l'outil « Objectifs et liste des indicateurs ». Les objectifs et les indicateurs sont alignés sur les différents éléments de la théorie du changement et sont directement liés au Programme d'apprentissage de l'AEWG, qui met en exergue le besoin de renforcer la base de preuves pour que les PEA soient efficaces.

6 PNUD, 2009, Guide de la planification, du suivi et de l'évaluation axés sur les résultats du développement, New York, PNUD.

Objectifs et liste des indicateurs

Indications : une fois qu'un PEA a élaboré de manière collaborative sa théorie du changement, il devrait sélectionner les objectifs et les indicateurs appropriés :

1. Déterminer les objectifs correspondant aux éléments que vous souhaitez mesurer de votre théorie du changement.
2. Sélectionner les indicateurs qui peuvent être utilisés pour mesurer les progrès réalisés pour atteindre les objectifs. Plusieurs possibilités d'indicateurs sont disponibles dans la liste et vous pouvez également les adapter ou élaborer vos propres indicateurs.
3. Définir clairement et de manière concise chaque indicateur et concept clé. Par exemple, qu'entend-on par « abandon scolaire » ? De nombreux programmes ne définissent pas de manière précise les concepts clés, ce qui peut donner lieu à des confusions et à une utilisation inappropriée des données et des conclusions du suivi et de l'évaluation.
4. Indiquer clairement et avec précision comment est calculé chaque indicateur. Par exemple, quels sont le numérateur et le dénominateur utilisés pour calculer le taux d'achèvement du niveau ? Quel est le groupe de référence auquel nous comparons les apprenants ayant terminé le cycle d'EA ? Tous les apprenants inscrits ou seulement une cohorte ? De nombreux programmes n'indiquent pas clairement comment calculer l'indicateur, ce qui produit des données de mauvaise qualité et cause des problèmes pour l'interprétation des résultats.

N.B. Certains indicateurs fournis dans la liste sont des indicateurs recommandés (indiqués par un astérisque *). L'AEWA recommande à tous les PEA de collecter des données pour tous les indicateurs recommandés, car ils sont fondamentaux pour les programmes et contribuent aux méta-analyses futures pour évaluer et comparer leur efficacité à l'échelle mondiale.

N.B. Les programmes ne choisissent pas tous de mesurer les progrès concernant les effets sur le long terme qui sont hors de leur contrôle ; par exemple, la transition vers la poursuite de l'éducation ou vers des moyens de subsistance. Toutefois, ils devraient envisager de collecter des données pour ces résultats, si cela est réalisable, afin de comprendre les effets du PEA sur les objectifs de plus haut niveau.

N.B. Des conseils supplémentaires sur les indicateurs recommandés sont fournis à l'annexe 2.

| N° | Type | Objectif | N° | Indicateur | Définition de l'indicateur | Calcul | Remarques |
|-----|---------------------|--|--------|---|---|--|--|
| 0.1 | Impact à long terme | Les enfants et les jeunes non scolarisés trop âgés achèvent le cycle d'éducation de base et poursuivent leur éducation et/ou accèdent à des moyens de subsistance d'ici 2030 | 0.1a | % d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type de subsistance* | Cet indicateur mesure le taux de transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou niveau scolaire attendu ou vers une activité permettant d'assurer un moyen de subsistance approprié, après avoir achevé le cycle du PEA. « Atteint » désigne, par exemple, lorsqu'un apprenant termine le dernier niveau du PEA qui couvre jusqu'au niveau 6, il est « atteint » qu'il intègre un niveau 7. « Achevé » diffère souvent d'un programme à l'autre, mais il peut désigner que l'apprenant a terminé le dernier niveau du cycle d'éducation primaire ou de base, ou qu'il a réussi l'examen. « Education formelle » désigne l'éducation dans le cadre du système scolaire formel et peut inclure le dernier niveau de l'enseignement primaire, le premier niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire ou le premier niveau du second cycle de l'enseignement secondaire. Pour les PEA d'enseignement secondaire, l'enseignement formel peut inclure l'enseignement supérieur. « Autre type d'éducation » désigne une formation technique ou professionnelle, une école du professorat, l'éducation supérieure, d'autres programmes de formation pour acquérir des compétences, etc. « Moyens de subsistance » désigne un emploi générateur de revenus, l'entrepreneuriat, une activité agricole ou une autre activité pour subvenir à ses besoins et/ou à ceux d'autres personnes. | Numérateur : nombre d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance dans le délai déterminé. Dénumérateur : nombre total d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA. P. ex., 700 apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition / 1 000 apprenants ayant terminé le cycle d'EA au total x 100 = 70 % | L'objectif final peut être adopté. Par exemple, si tous les apprenants prévoient de faire une transition vers le dernier niveau de l'enseignement primaire ou vers le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les programmes doivent définir le terme « transition » et comment ils la mesurent : transition vers quoi ? Quand ? Mesure en demandant aux apprenants ayant terminé le cycle d'EA s'ils sont inscrits ? Vérifier les registres d'inscription des établissements scolaires formels locaux/en lien ? Les programmes peuvent également collecter séparément les données pour chaque type de transition faite par les apprenants du programme. Par exemple, quel pourcentage fait une transition vers l'éducation formelle ? Quel pourcentage vers une formation technique/professionnelle ? Et quel pourcentage vers des moyens de subsistance ? Cet indicateur peut être considéré au-delà de la portée du PEA pour certains programmes ; toutefois, dans la mesure du possible, les programmes devraient envisager de mener des études de suivi ou des évaluations des impacts afin de comprendre les effets de leur programme sur le long terme sur la qualité de l'éducation dans les zones où ils œuvrent. Les programmes dotés de plus grandes capacités pour mener des études de suivi peuvent également choisir de mesurer l'assistance et les résultats d'apprentissage après la transition vers des écoles formelles. |
| | | | 0.1a.i | Indicateur d'équité : écart entre les taux de transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance par sexe, handicap, statut de déplacement, etc. | Cet indicateur évalue l'écart entre les taux de transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance par sexe, handicap, statut de déplacement, et par statut de déplacement. Les écarts nettement supérieurs à zéro indiquent une plus grande inégalité entre les groupes ; les écarts plus proches de zéro indiquent une plus grande égalité entre les groupes. | % du groupe X qui fait une transition - % du groupe Y qui fait une transition | Les programmes devraient identifier les groupes les plus marginalisés et développer des indicateurs d'équité pour mesurer les progrès à cet égard. |

Figure 2. Aperçu de l'outil « Objectifs et liste des indicateurs »

Le tableau présente une liste d'objectifs et leurs indicateurs correspondants que les PEA peuvent sélectionner ou adapter pour mesurer les avancements dans la réalisation de leur théorie du changement. Les indicateurs pour les objectifs de niveau supérieur incluent des suggestions de définitions qui décrivent les éléments importants de chaque indicateur, ainsi que des suggestions de leurs méthodes de calcul. Les définitions et les méthodes de calcul pour les résultats et les produits de niveau inférieur devraient être rédigées par les PEA, car ils sont relativement spécifiques aux programmes. Enfin, le tableau des objectifs et de la liste des indicateurs inclut également des remarques qui peuvent aider les PEA à contextualiser les indicateurs ou à développer des outils pour la collecte des données.

Étapes pour sélectionner les indicateurs

1. Après avoir élaboré la théorie du changement, identifier parmi les objectifs et la liste des indicateurs les **objectifs qui correspondent aux éléments de votre théorie du changement** que vous souhaitez mesurer. Examiner les objectifs dans le tableau, puis sélectionner, adapter ou développer ceux qui sont les plus pertinents à votre programme.
2. Ensuite, **sélectionner les indicateurs qui peuvent être utilisés pour mesurer les avancements dans la réalisation de vos objectifs**. Plusieurs possibilités d'indicateurs sont disponibles dans la liste et vous pouvez également les adapter ou élaborer vos propres indicateurs. Vous n'êtes pas obligés de sélectionner des indicateurs pour chaque objectif ! Sélectionner les plus importants.
3. Puis, **définir clairement et de manière concise chaque indicateur et concept clé**. Certains indicateurs ou concepts clés requièrent des définitions spécifiques pour que les équipes du projet et du suivi et de l'évaluation, les bailleurs de fonds et les autres parties prenantes puissent comprendre exactement ce que l'indicateur mesure. **De nombreux programmes ne définissent pas de manière précise les concepts clés, ce qui peut donner lieu à des confusions et à une utilisation inappropriée des données et des conclusions du suivi et de l'évaluation**. Vous pouvez définir les concepts clés en vous appuyant sur les normes nationales, les orientations internationales des experts, etc.

Exemples

- **Définir le terme « assistance régulière »** : pour mesurer le pourcentage d'apprenants qui assistent régulièrement au PEA, le concept d'« assistance régulière » doit être défini. Que signifie « assister régulièrement » au PEA ? À quelle fréquence ? Considère-t-on qu'un apprenant « assiste régulièrement » au PEA s'il est présent 4 jours sur 5 par semaine ? 60 % des jours par trimestre ? 80% des jours par semestre ?
- **Définir le terme « abandon »** : quand un apprenant est-il considéré en « abandon » du programme ? Après avoir été absent tous les jours au dernier trimestre ? Cet indicateur est-il calculé à la fin de l'année scolaire ou à chaque trimestre ?



4. Enfin, **indiquer clairement et avec précision comment est calculé chaque indicateur**. Décrire avec précision la méthode de calcul (à savoir, comment compter le numérateur et le dénominateur) est absolument essentiel. Cela garantit que l'indicateur est calculé exactement de la même manière à chaque collecte de données, que toute personne qui lit le plan de suivi et d'évaluation peut comprendre comment l'indicateur est calculé et qu'elle pourrait le calculer elle-même, et que toute personne qui examine les résultats comprend ce que l'indicateur signifie. **De nombreux programmes n'indiquent pas clairement comment calculer l'indicateur, ce qui produit des données de mauvaise qualité et pose des problèmes pour l'interprétation des résultats**. Le choix du numérateur et du dénominateur utilisés sera déterminant du résultat et il devrait être directement lié à la définition des concepts clés (expliqué plus haut).

Exemples

- **Calcul du taux de transition** : pour calculer le taux de transition, les programmes doivent d'abord indiquer le numérateur (la partie supérieure de l'équation, soit le nombre d'apprenants qui ont fait une « transition ») et le dénominateur (la partie inférieure de l'équation, soit le groupe de référence auquel le nombre d'apprenants ayant fait une transition est comparé). Le nombre d'apprenants qui ont fait une transition (numérateur) désigne-t-il ceux qui disent s'être inscrits dans un établissement scolaire formel ? Ceux dont les noms figurent dans le registre d'inscriptions de l'établissement scolaire formel ? Ceux qui assistent aux cours le jour de la visite de l'établissement scolaire formel ? Le groupe de référence (dénominateur) désigne-t-il tous les apprenants de l'EA qui ont déjà été inscrits dans le PEA ? Ou uniquement ceux qui ont déjà achevé le PEA ?
- **Calcul du taux d'achèvement de l'EA** : Le nombre d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA (numérateur) désigne-t-il tous ceux qui ont achevé le dernier niveau du PEA ? Ou uniquement ceux qui ont réussi l'examen de l'enseignement primaire et ont reçu un certificat ? Le groupe de référence (dénominateur) désigne-t-il tous ceux qui sont entrés dans le PEA en même temps, dans la même cohorte ? Ou ceux qui ont terminé le programme en même temps et se sont présentés à l'examen ?

Certains indicateurs fournis dans la liste sont des indicateurs recommandés (indiqués par un astérisque « * »). **L'AEWG recommande à tous les PEA de collecter des données pour les indicateurs recommandés**, car ils sont fondamentaux pour les programmes et contribueront aux méta-analyses futures pour évaluer et comparer leur efficacité à l'échelle mondiale. Des conseils supplémentaires sur les indicateurs recommandés sont fournis à l'annexe 2. Les programmes devraient adapter et contextualiser les indicateurs le cas échéant, sans oublier qu'utiliser les indicateurs recommandés (indiqués par un astérisque « * ») tels qu'ils sont décrits est utile pour la comparaison entre les programmes.

Les programmes ne choisissent pas tous de mesurer les avancements concernant les effets à long terme qui sont hors de leur contrôle ; par exemple, la transition vers la poursuite de l'éducation ou vers des moyens de subsistance. Toutefois, comprendre l'impact du programme à long terme est important. Les programmes qui en ont la capacité peuvent collecter des données importantes concernant l'impact et qui peuvent contribuer à créer une base de preuves pour le PEA. Cela peut être fait, par exemple, au moyen d'une étude de suivi. Idéalement, un PEA inclura dans son budget des fonds pour couvrir les dépenses pour mener une étude de suivi.

Concernant les résultats d'apprentissage, deux types d'indicateurs au choix sont proposés :

(1) % d'apprenants ayant acquis le niveau minimum de compétences dans une zone ciblée et

(2) % d'apprenants ayant fait des progrès dans une zone ciblée. Les programmes devraient considérer les pour et les contre de chaque type d'indicateurs afin de choisir lequel utiliser. Certains programmes peuvent également choisir d'utiliser les deux. Par exemple, le pourcentage d'apprenants ayant acquis le niveau minimum de compétences montre le nombre d'apprenants ayant atteint la « cible » concernant ce qu'ils devraient être capables de faire, et les programmes pourraient voir dans le temps si plus d'apprenants satisfont à ces normes. Cet indicateur est axé sur l'acquisition d'un niveau minimum de compétences, mais ne rend pas compte des progrès individuels dans l'« apprentissage » des apprenants dans le temps. En revanche, le pourcentage d'apprenants faisant preuve de progrès montre le nombre d'apprenants ayant réellement « appris », mais il n'indique pas s'ils ont atteint la norme minimale requise. Les progrès peuvent être mesurés ; toutefois, les apprenants peuvent « progresser » même qu'ils se situent bien en dessous du niveau de compétences ciblé. Le tableau ci-dessous décrit de manière plus approfondie ces pour et ces contre :

| Type d'indicateur pour les résultats en lecture | Avantages | Inconvénients | À prendre en considération |
|---|---|---|---|
| % d'apprenants de l'EA ayant acquis les compétences minimums du niveau en lecture | <ul style="list-style-type: none"> • Est aligné sur la transition vers le système d'éducation formelle • Est probablement étroitement lié/du même ordre que ceux exigés par les bailleurs de fonds • Rend compte du nombre d'apprenants ayant atteint la « cible »/qui ont les compétences du niveau | <ul style="list-style-type: none"> • Ne mesure pas l'apprentissage/les progrès dans le temps ; les apprentissages devraient progresser pour tous les apprenants • Pourrait inciter les programmes à se centrer davantage sur les apprenants sur le point d'atteindre les compétences que sur ceux ayant des difficultés | <ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'orientations sur la détermination des niveaux de compétences • Une marge de tolérance pour le niveau de minimum (p. ex., peut-être +/- 20 %) devrait être considérée |
| % d'apprenants de l'EA dont les compétences en lecture ont progressé | <ul style="list-style-type: none"> • Mesure l'apprentissage dans le temps (même les compétences des apprenants ayant des notes élevées devraient progresser, même s'ils satisfont déjà aux normes minimales) | <ul style="list-style-type: none"> • Ne mesure pas l'échelle de progrès (p. ex., 1 % de progrès contre 25 % de progrès) ; risque que les progrès négligeables suggèrent des compétences plus élevées • Ne mesure pas l'atteinte d'un seuil minimum de compétences ; ainsi, les apprenants qui ont « progressé » peuvent rester bien en dessous du niveau de compétences ciblé | <ul style="list-style-type: none"> • Besoins d'orientations sur les évaluations équivalentes • Comment les « progrès » des compétences sont-ils définis ? (Est-ce un pourcentage minimum d'augmentation de la note ?) |

Enfin, **certains programmes peuvent choisir d'utiliser des indicateurs d'équité.** Les indicateurs d'équité permettent non seulement de ventiler les données par groupe, mais aussi de suivre les progrès pour parvenir à une équité concernant les indicateurs importants. Un indicateur classique peut être le taux d'achèvement de l'EA, ventilé pour les filles et les garçons, exprimé en pourcentage du groupe ; par exemple, 60 % des filles ont achevé le PEA et 80 % des garçons ont achevé le PEA. Un indicateur d'équité observera précisément l'écart entre les taux d'achèvement des filles et des garçons ; par exemple, il y a un écart de 20 % entre les taux d'achèvement des garçons et des filles. **Les indicateurs d'équité sont des signaux d'alerte pour réduire les écarts entre les groupes et augmenter l'équité, un objectif explicite des PEA.**



Conseils pour déterminer les indicateurs

- **Créer des objectifs et des indicateurs de qualité.** La littérature abonde sur comment créer des objectifs et des indicateurs de qualité. Deux outils particulièrement utiles sont [le cadre SMART \(mesurable, réalisable, pertinent et limité dans le temps\)](#) et [la grille des critères des indicateurs](#). Lors de l'élaboration des objectifs et des indicateurs, les responsables de la mise en œuvre sont encouragés à collaborer avec les parties prenantes appropriées pour examiner les définitions pertinentes, les moyens de collecte des données respectueux des communautés locales et les façons efficaces de partager les résultats avec les différentes populations. De même que pour la théorie du changement, les indicateurs devraient être révisés régulièrement afin de garantir leur pertinence et leur utilité.
- **Ne pas définir trop d'indicateurs.** Se limiter à un nombre minimum d'indicateurs. Bien qu'il n'existe pas de nombre magique, plus de dix indicateurs peut devenir fastidieux à suivre pour de nombreux PEA. Tous les résultats n'ont pas besoin d'un indicateur ; les résultats et les actions de niveau inférieur peuvent être suivis par d'autres moyens, notamment les fiches de présence ou les registres de livraison. Par ailleurs, la fidélité de la mise en œuvre – évaluant la mesure dans laquelle le programme est mis en œuvre tel qu'il a été conçu – peut également être utilisée pour suivre les produits ainsi que les résultats de niveau inférieur.



port

Modèle de cadre logique

Le troisième outil du cadre de suivi et d'évaluation est un modèle de **cadre logique**. Il montre comment peut se présenter un cadre logique. Il ne s'agit pas d'un outil normatif, mais plutôt d'un exemple de comment vous pouvez créer votre propre cadre logique. Les PEA peuvent adapter le modèle de cadre logique en se fondant sur les objectifs et les indicateurs qu'ils ont sélectionnés ou simplement les intégrer à ceux existant dans le modèle.

Élaborer une théorie
du changement en
collaboration avec les
parties prenantes

Sélectionner et
adapter les objectifs
et les indicateurs
appropriés

Compléter le cadre
logique et les
hypothèses du
document



En quoi consiste un cadre logique ?

Un cadre logique organise la théorie du changement sous forme de tableau : les objectifs correspondent aux éléments de la théorie du changement et décrivent la réalisation des produits, des résultats et des impacts. Un cadre logique peut être simple ou complexe. Par exemple, les théories du changement plus simples peuvent inclure uniquement trois composantes : les objectifs, les indicateurs et les hypothèses. Les théories du changement plus complexes peuvent nécessiter une description narrative de chaque composante – ressources, activités, produits, résultats et impact – ainsi que de leurs indicateurs associés, leurs hypothèses, leurs sources de données, leurs moyens de vérification, leurs valeurs de référence et leurs cibles à mi-projet et à la fin du projet.

Pourquoi l'utiliser ? Un cadre logique facilite le dialogue entre les parties prenantes – responsables de la mise en œuvre, partenaires, bénéficiaires, hauts fonctionnaires de l'éducation, membres de la communauté et bailleurs de fonds – en effet, il résume les principales attentes du programme, explique comment chaque attente sera mesurée et indique les hypothèses ou les risques inhérents. Il aide également à tirer des enseignements en signalant les aspects du programme qui demandent une réflexion et une planification continues.

La figure 3 fournit un aperçu de l'onglet « Modèle de cadre logique » du document Excel du cadre de suivi et d'évaluation. Le cadre logique inclut les composantes suivantes :

- **Objectifs** : cette colonne indique les produits, les résultats ou l'impact et est directement liée au diagramme de la théorie du changement.
- **Indicateurs** : les indicateurs sont indiqués pour mesurer les avancements dans la réalisation des produits, des résultats ou de l'impact visés. Ils sont sélectionnés ou adaptés à partir de la liste des indicateurs. N'oubliez pas que certains programmes peuvent ne pas avoir besoin d'un indicateur pour chaque objectif.
- **Moyens de vérification** : cette colonne indique les sources des données ou l'outil qui permettra de collecter les données. Ces derniers dépendent fortement des structures du programme, mais ils peuvent inclure les évaluations des acquis, les registres du programme, les examens nationaux, les grilles d'observation, l'examen de la documentation du programme ou les entretiens et les discussions de groupes ciblés. L'AEWG élabore actuellement un référentiel des outils de suivi des PEA. Pour accéder à ces outils, veuillez contacter le représentant AEWG de votre organisation.
- **Hypothèses** : cette colonne décrit les conditions que le programme prévoit qu'il faut mettre en place pour que l'objectif soit atteint. Elles comprennent des hypothèses concernant les activités du programme, ainsi que les facteurs environnementaux, culturels et humains qui ont une influence sur la réalisation du résultat.

Nom du PEA Cadre logique

Indications : cet outil est un MODÈLE de cadre logique. Il montre COMMENT peut se présenter le cadre logique une fois terminé. Les programmes devraient remplacer les informations fournies dans le présent MODÈLE de cadre logique par leurs propres objectifs et indicateurs. Ainsi, ils devraient déterminer comment ils collecteront les données pour chaque indicateur (moyens de vérification) et indiquer les hypothèses qui ont besoin de se réaliser pour atteindre l'objectif.

| N° | Type d'objectif | Objectif | N° Indicateur (*indicateurs recommandés) | Moyens de vérification | Hypothèses (ayant une influence sur la réalisation des objectifs) |
|---|---------------------|--|---|---|---|
| 0.1 | Impact à long terme | Les enfants et les jeunes non scolarisés trop âgés achèvent le cycle d'éducation de base et poursuivent leur éducation et/ou accèdent à des moyens de subsistance d'ici à 2030 | 0.1a % d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation au vers des moyens de subsistance* | Registres du programme/étude de suivi | Des passerelles de transition vers la poursuite de l'éducation ou vers des moyens de subsistance sont mises en place ; les apprenants de l'EA peuvent accéder à des aides pour leur transition ; par exemple, des services de conseil et d'orientation ; des formations de préparation au marché du travail ; des fonds pour créer une petite entreprise/l'entrepreneuriat ; les systèmes de l'éducation et de l'emploi ont une place pour les apprenants de l'EA ; les apprenants de l'EA réfugiés sont autorisés à travailler ou à aller à l'école dans le pays d'accueil. À préciser |
| ## Ajouter d'autres indicateurs ici À préciser | | | | | |
| 1.1 | Résultat | L'accès équitable à l'éducation de base et l'achèvement de l'éducation de base sont améliorés | 1.1a % d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire qui s'inscrivent au PEA* | Registres du programme Registres des campements Recensements de population Rapport d'évaluation sur les enfants et les jeunes non scolarisés Données des enquêtes auprès des foyers | Les enfants et jeunes non scolarisés connaîtront les PEA et seront encouragés à s'inscrire; les lieux et les temps scolaires des PEA répondront aux besoins des apprenants et leurs objectifs seront alignés sur les besoins indiqués par les apprenants. |
| | | | 1.1b % d'apprenants de l'EA qui achèvent le dernier niveau du PEA* | Résultats/notes de l'examen du dernier niveau, registres du programme | Les enfants et jeunes non scolarisés sont encouragés à assister aux cours jusqu'à la fin du programme; le lieu et le temps scolaire répondent aux besoins des apprenants ; les besoins de base des apprenants de l'EA sont satisfaits ; les objectifs du PEA seront alignés sur les besoins indiqués par les apprenants ; les apprenants peuvent aller à l'école en toute sécurité. À préciser |
| ## Ajouter d'autres indicateurs ici À préciser | | | | | |
| 1.2 | Résultat | Plus d'apprenants obtiennent le certificat d'éducation de base | 1.2a % d'apprenants de l'EA qui réussissent l'examen de fin d'éducation primaire/de base après avoir achevé le PEA* | Dossiers des élèves, registres des résultats des examens | Un examen national est en place et les apprenants de l'EA sont autorisés à s'y présenter ; les apprenants sont en mesure de se rendre à l'examen (transport, horaire, lieu). À préciser |
| ## Ajouter d'autres indicateurs ici À préciser | | | | | |

Figure 3. Aperçu du cadre logique

Après avoir sélectionné leurs objectifs et leurs indicateurs, les programmes devraient supprimer le texte suggéré dans le modèle de cadre logique. Ce texte est uniquement un exemple de ce que vous pouvez inclure dans un cadre logique.

Ensuite, les programmes devraient indiquer les objectifs et les indicateurs qu'ils ont sélectionnés ou élaborés. Puis, ils devraient **déterminer comment ils collecteront les données pour ces indicateurs** (moyens de vérification). Il existe plusieurs types d'évaluations, d'outils d'observation et de registres qui peuvent fournir les données nécessaires pour chaque indicateur. Par exemple, pour mesurer l'alphabétisation, les PEA peuvent utiliser les outils EGRA, ASER, UWEZO ou d'autres outils d'évaluation de lecture nationaux ou internationaux. Le modèle de cadre logique fournit des exemples d'évaluations, de grilles d'observation ou de registres que les programmes peuvent utiliser. Les PEA devraient sélectionner, déterminer ou développer les outils de collecte de données les mieux appropriés et les plus utiles pour leur programme.

Enfin, **les PEA devraient réfléchir aux hypothèses à formuler dans leur théorie du changement.** Demandez-vous : « qu'est-ce qui doit être vrai pour que cet objectif se réalise ? » Les PEA devraient penser non seulement aux éléments du programme qui doivent être en place, mais aussi aux conditions environnementales et culturelles. Examiner les risques (p. ex., conflits ou catastrophes environnementales), les facteurs structurels (p. ex., existence de politiques publiques ou d'infrastructures) et les facteurs humains (p. ex., sensibilisation et adhésion au programme, autres besoins de base empêchant de réaliser les résultats). Certains programmes peuvent également inclure des hypothèses concernant la collecte des données (p. ex., que des outils de collecte, gestion et analyse des données appropriés aient été développés).

Conseils pour élaborer le cadre logique

- **Un cadre utile.** Le choix des objectifs et des indicateurs devrait être fait en consultation avec les bailleurs de fonds et les parties prenantes du PEA. Le modèle de cadre logique, par exemple, n'inclut pas les produits ; toutefois, certains bailleurs de fonds peuvent exiger que les produits soient inclus. D'autres peuvent demander d'inclure uniquement les résultats. Le cadre logique devrait indiquer qui a besoin de quoi à quelle fin.
- **Un cadre simple.** De même que pour le développement de la théorie du changement, la considération la plus importante lors de l'élaboration d'un cadre logique est qu'il doit être simple en se concentrant sur les résultats et les indicateurs clés et en déterminant des approches de collecte de données les plus réalisables possible. Les programmes devraient examiner les ressources financières et de temps disponibles, les données nécessaires et la capacité technique. Le cadre logique devrait indiquer le minimum possible de données à collecter pour répondre à ces besoins ; sinon, les utilisateurs du cadre logique peuvent avoir l'impression qu'il y a trop de données à collecter.

Modèle de plan de suivi et d'évaluation

Le quatrième outil du document Excel du cadre de suivi et d'évaluation est un modèle de **plan de suivi et d'évaluation**. Il montre à quoi un plan de suivi et d'évaluation du programme devrait ressembler afin de décrire en détail la collecte, l'analyse, la diffusion et l'utilisation des données. Il ne s'agit pas d'un outil normatif, mais plutôt d'un exemple. Les PEA devraient adapter le modèle pour l'aligner sur leur cadre logique. Il devrait indiquer les données nécessaires, les ressources disponibles et la capacité du PEA pour mettre le plan en œuvre.

Élaborer une théorie du changement en collaboration avec les parties prenantes Sélectionner et adapter les objectifs et les indicateurs appropriés Compléter le cadre logique et les hypothèses du document Compléter le plan de suivi et d'évaluation et planifier la collecte et l'analyse des données



En quoi consiste un plan de suivi et d'évaluation ?

Un plan de suivi et d'évaluation est un document ou une feuille de calcul qui fournit des indications détaillées sur comment collecter, analyser et rapporter les données et qui est fondé sur le cadre logique.

Pourquoi l'utiliser ? Le plan de suivi et d'évaluation est un outil de gestion essentiel pour l'équipe de suivi et d'évaluation. En s'appuyant sur le plan, l'équipe peut planifier le développement d'outils ainsi que le calendrier et les lieux de collecte des données. Il aide également les PEA à comprendre comment analyser les données et comparer les conclusions aux cibles. Il informe les PEA sur la forme et la fréquence des rapports qu'ils doivent produire et les aide à planifier la diffusion et l'utilisation des conclusions.

Un aperçu du plan de suivi et d'évaluation est fourni à la figure 4. L'onglet « Plan de suivi et d'évaluation » résume tous les éléments du cadre de suivi et d'évaluation. Il inclut :

- **Les indicateurs et le mode de calcul** : ces colonnes indiquent les indicateurs sélectionnés et décrivent les données nécessaires pour le numérateur et le dénominateur pour calculer un pourcentage. Pour le comptage des fréquences, il fournit les paramètres de ce qui est compté.
- **Les valeurs de référence et les cibles** : ces colonnes incluent la mesure de la valeur de référence de l'indicateur et le pourcentage ou le nombre escompté qui sera atteint au terme d'une période déterminée ; par exemple, à la fin du projet. Par exemple, un programme peut viser que 80 % des enfants et des jeunes non scolarisés dans le secteur scolaire achèvent l'éducation de base. Noter que tous les indicateurs n'ont pas besoin d'une valeur de référence. Par exemple, pour calculer le pourcentage d'apprenants qui ont progressé dans une zone ciblée, il n'y aura pas de note de référence, car vous ne pouvez pas avoir un niveau de « progrès » au début du projet ; vous calculez le progrès uniquement au moment du suivi, après avoir vu si les apprenants ont amélioré leurs notes dans le temps, en se fondant sur les tests passés pendant la période de référence et de suivi.
- **La ventilation** : cette colonne détermine les catégories ou les groupes pour lesquels des données seront collectées et analysées en vue de leur comparaison pour garantir l'équité.
- **Le plan de collecte des données** : cette section indique les moyens de vérification (outil de collecte des données), la fréquence de la collecte des données et qui est responsable de l'organisation de la collecte des données ; par exemple, le responsable du suivi et de l'évaluation.
- **Le plan d'analyse et d'utilisation des données** : cette section décrit le plan pour l'analyse (statistiques descriptives, analyses corrélationnelles, etc.), les rapports (trimestriels, annuels, etc.) et la diffusion et l'utilisation des données (p. ex., réunions de compte rendu, dialogues communautaires).



Comme expliqué plus haut, les PEA devraient déterminer rigoureusement comment calculer les indicateurs. En effet, des calculs différents fournissent des informations différentes qui sont utiles à des fins différentes. Voici deux exemples le démontrant :

- Un PEA peut mesurer les taux d'achèvement en divisant le nombre d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA par le nombre d'enfants et jeunes non scolarisés qui sont inscrits dans le PEA (p. ex., 900 apprenants ayant terminé le cycle d'EA / 1 000 inscrits = 90 % de taux d'achèvement). Cette mesure fournit une information importante concernant l'efficacité du PEA pour aider les apprenants à achever le programme sans abandon.
- Un autre PEA peut choisir de mesurer les taux d'achèvement en divisant le nombre d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA par le nombre total d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire (p. ex., 900 apprenants ayant terminé le cycle d'EA / 2 000 enfants et jeunes non scolarisés dans le secteur scolaire = 45 % de taux d'achèvement). Cette mesure fournit une information utile concernant l'impact du programme, à savoir la mesure dans laquelle il contribue à l'achèvement équitable de l'éducation de base dans le secteur scolaire bénéficiaire.

Les données devraient être ventilées au moins par sexe. Les PEA peuvent également trouver une utilité à ventiler les données par lieu (p. ex., par centre d'EA, par district ou, pour les programmes mis en œuvre dans plusieurs pays, par pays), par handicap, par statut de déplacement, par quintile de richesse ou par groupe ethnique/religieux. Par exemple, un PEA s'adressant aux apprenants de la communauté d'accueil et aux apprenants réfugiés peut ventiler les données entre les deux groupes. D'autres programmes peuvent ventiler les données sur les personnes déplacées internes (PDI) ou sur les personnes apatrides. Si les PEA ne ventilent pas les données par lieu des centres, ils peuvent à la place choisir de les ventiler par zone urbaine/rurale. Dans certains endroits, il peut s'avérer très important de ventiler les données par minorité ethnique ou religieuse lorsque ces minorités ont difficilement accès à l'éducation de base.

La fréquence et la méthode de collecte, d'analyse et de diffusion des données devraient traduire directement les objectifs fixés concernant les enseignements tirés et la responsabilité de rendre des comptes du plan de suivi et d'évaluation. Un PEA aura probablement besoin de produire des rapports trimestriels et annuels pour rendre des comptes aux bailleurs de fonds. Une gestion efficace des PEA prévoit également des réunions communautaires avec les bénéficiaires, les membres de la communauté et d'autres parties prenantes pour partager les conclusions (présentées clairement et simplement), examiner les propositions et adapter le programme afin d'améliorer son impact.



Nom du PEA Plan de suivi et d'évaluation

Indicateurs : cet outil est un MODÈLE de plan de suivi et d'évaluation. Il montre COMMENT peut se présenter le plan de suivi et d'évaluation une fois terminé. Les programmes devraient compléter les informations fournies dans le présent MODÈLE de plan de suivi et d'évaluation par leurs propres objectifs et indicateurs. Ainsi, ils devraient déterminer comment ils collecteront, analyseront et afficheront les données, notamment les valeurs cibles ; comment les données seront ventilées ; qui est responsable à chaque étape. Certains programmes, particulièrement ceux qui n'utilisent pas de descriptif de leur plan de suivi et d'évaluation, peuvent inscrire dans cet onglet (ou en ajoutant un onglet au document Excel Cadre de suivi et d'évaluation) les plans pertinents du programme pour le suivi et l'évaluation, ainsi que les approches d'apprentissage et de responsabilité.

N.B. Les programmes devraient également rajouter les colonnes afin d'adapter ce modèle à leurs propres besoins ; toutefois, ce modèle de plan de suivi et d'évaluation montre les éléments nécessaires, les plus courants.

N.B. Ce plan de suivi et d'évaluation peut être accompagné d'un descriptif. Un modèle de descriptif du plan de suivi et d'évaluation est fourni à l'annexe 3. Tous les programmes n'ont pas besoin d'un descriptif de leur plan de suivi et d'évaluation ; toutefois, il peut être utile pour déterminer les processus liés au suivi et à l'évaluation aux fins de responsabilité et d'apprentissage.

| Indicateur (Indicateurs recommandés) | | Cible | Ventilation | Moyens de vérification | Collecte des données | Responsable | Plan d'analyse | Rapport | Responsable | Renseignements |
|--|---|--|--|---|---|--|---|---|--|--|
| | | Quelles sont les statistiques ciblées à la fin du projet ? | Quelles sont les statistiques ciblées à la fin du projet ? | Comment cette information sera-t-elle vérifiée ? Quelles est la source de cette information ? | À quelle fréquence cette information est-elle collectée ? | Qui est responsable de la supervision de la collecte des données ? | Comment cette information sera-t-elle analysée ? Quels types de statistiques seront fournis et quels types d'analyses seront réalisés ? P. ex., statistiques descriptives, analyses conditionnelles, etc. | Rapport sera-t-elle rapportée aux donateurs ? | Qui est responsable de superviser l'analyse et l'utilisation de cette donnée ? | Indiquer si toute information supplémentaire nécessaire aux utilisateurs du plan MEN pour pouvoir appliquer le plan. |
| 0.1a % d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance dans le délai déterminé | Nominateur : nombre d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA | A préciser | Lieu | Registres du programme/étude de suivi | Annuelle, en fin de projet, plus de trois mois après la fin du projet | A préciser | A préciser | A préciser | A préciser | A préciser |
| | Dénominateur : nombre total d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA | A préciser | Statut de déplacement | | | | | | | |
| 1.1a % d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire qui s'inscrivent au PEA* | Nominateur : nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés inscrits au PEA | A préciser | Lieu | Registres du programme | Annuelle, en fin de projet | A préciser | A préciser | A préciser | A préciser | A préciser |
| | Dénominateur : nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire | A préciser | Statut de déplacement | Recensements de population sur les enfants et les jeunes non scolarisés | | | | | | |
| 1.1b % d'apprenants de l'EA qui atteignent le dernier niveau du PEA* | Nominateur : nombre d'apprenants de l'EA (dans la cohorte d'apprenants qui devraient terminer le dernier niveau) qui atteignent le dernier niveau de l'EA | A préciser | Lieu | Résultats/notes de l'examen du dernier niveau, registres du programme | Annuelle, en fin de projet | A préciser | A préciser | A préciser | A préciser | A préciser |
| | Dénominateur : nombre d'apprenants de l'EA dans la cohorte d'apprenants qui devraient terminer le dernier niveau | A préciser | Statut de déplacement | | | | | | | |

Figure 4. Aperçu du plan de suivi et d' évaluation



Descriptif du plan de suivi et d'évaluation

Pour les PEA plus petits, l'onglet « Plan de suivi et d'évaluation » peut être suffisant pour résumer le cadre de suivi et d'évaluation du programme. En revanche, pour les programmes plus grands ou ceux ayant besoin de détailler davantage le suivi et l'évaluation, ils peuvent également utiliser le **modèle de descriptif du plan de suivi et d'évaluation** (annexe 3).

Un descriptif du plan de suivi et d'évaluation est une version narrative de l'onglet « Plan de suivi et d'évaluation ». De même que le plan de suivi et d'évaluation dans le document Excel, il synthétise tous les éléments du cadre de suivi et d'évaluation : la théorie du changement, le cadre logique avec les indicateurs et la grille de suivi des indicateurs. Par ailleurs, il décrit de manière plus précise et plus détaillée les processus de collecte, d'analyse et d'utilisation des données qui composent l'approche de suivi et d'évaluation complète du PEA. Certains PEA peuvent utiliser cet outil s'ils ont besoin d'une description narrative plus longue du plan de suivi et d'évaluation. Ils peuvent remplir et adapter le modèle pour répondre à leurs besoins spécifiques de suivi et d'évaluation et à ceux de leur bailleur de fonds.

Les sections du descriptif du plan de suivi et d'évaluation sont les suivantes :

- **Une présentation générale** du programme et une **introduction** au descriptif du plan de suivi et d'évaluation
- **La théorie du changement du PEA**, fournie sous forme graphique et narrative
- **Le cadre logique**, indiquant les objectifs, les moyens de vérification et les hypothèses
- **Les approches de suivi et d'évaluation**, qui décrivent les questions à se poser, les processus de collecte, de gestion, d'analyse et de rapport des données et les limites de l'approche
- **Les approches concernant les enseignements tirés et la responsabilité de rendre des comptes**, qui décrivent comment les données seront utilisées pour tirer des enseignements et adapter le programme et pour rendre des comptes aux apprenants, aux familles et aux communautés.
- Les sections sur **l'éthique, l'assurance qualité** et les **rôles et responsabilités**

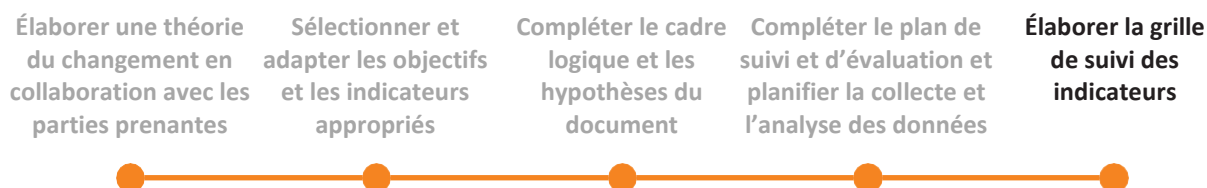
Le modèle fournit un texte que les PEA peuvent adapter pour l'utiliser dans leur proposition de programme ou dans leur propre descriptif de plan de suivi et d'évaluation. La complexité, le niveau d'informations techniques et la longueur des descriptifs du plan de suivi et d'évaluation peuvent varier considérablement. Certains PEA peuvent faire appel à des consultants externes ou à des cabinets pour élaborer leur descriptif. Toutefois, les programmes qui sont chargés de rédiger eux-mêmes leur descriptif peuvent adapter l'outil proposé.

Conseils pour élaborer le plan de suivi et d'évaluation

- **Le plan de suivi et d'évaluation est très spécifique au programme.** Chaque programme devrait examiner les questions importantes auxquelles il souhaite répondre avec son plan de suivi et d'évaluation. Lors de l'élaboration du plan, les programmes devraient examiner « *qui a besoin de savoir quoi et à quelle fin ?* » Cette question peut aider les programmes à déterminer les destinataires, ce qu'ils ont besoin de savoir et ce qu'ils feront avec ces informations.
- **Poser des questions réalistes, en tenant compte des outils et des ressources disponibles.** Les plans de suivi et d'évaluation devraient être fondés sur des questions que les PEA peuvent poser. Des questions réalistes sont des questions précises, en temps opportun et qui demandent des données mesurables. Les questions sont également réalistes si le programme dispose des ressources financières, matérielles et humaines pour y répondre. Éviter de poser des questions pour lesquelles vous ne disposez pas des capacités nécessaires pour enquêter. Les programmes devraient collecter le minimum de données possible pour fournir les informations nécessaires à ceux qui ont besoin de prendre les décisions.
- **Effectuer des analyses utiles.** Plutôt que d'effectuer des analyses statistiques compliquées, les PEA peuvent choisir d'utiliser des approches plus accessibles pour analyser les informations collectées sur le programme, notamment des comptages, des moyennes et des pourcentages simples. Les analyses descriptives, si elles sont bien planifiées et bien menées, peuvent produire des informations utiles qui peuvent être interprétées et utilisées par un large éventail de parties prenantes et renforcer l'engagement, par exemple, des fonctionnaires locaux, des membres de la communauté ou des bénéficiaires. La capacité de produire des conclusions utiles pour tirer des enseignements et adapter le programme de manière collaborative avec les parties prenantes est le principal objectif du cadre de suivi et d'évaluation.
- **Examiner les principaux problèmes d'équité.** Les programmes devraient considérer les dimensions d'équité qui sont pertinentes à leur contexte d'opération ; par exemple, y a-t-il des groupes particulièrement défavorisés qui ont besoin d'une attention supplémentaire ? Ventiler les données ou utiliser des indicateurs d'équité permet aux programmes de mieux comprendre leur contribution pour augmenter l'accès équitable à l'éducation de base et l'achèvement de l'éducation de base.
- **Un plan le plus concis possible.** Respecter toutes les exigences des bailleurs de fonds, mais élaborer un plan qui soit le plus clair et le plus concis possible. Inclure uniquement ce qui est nécessaire pour mettre en œuvre ou comprendre le plan de suivi et d'évaluation. Le cas échéant, renvoyer le lecteur aux documents appropriés, comme la proposition de programme, les notes conceptuelles et les recherches y afférentes. Certains programmes peuvent choisir de fusionner le cadre logique, le plan de suivi et d'évaluation et la grille de suivi des indicateurs dans un seul onglet. Les programmes qui n'utilisent pas de descriptif du plan de suivi et d'évaluation complet peuvent choisir de décrire brièvement les plans du programme pour le suivi et l'évaluation, ainsi que les approches concernant les enseignements tirés et la responsabilité de rendre des comptes dans des onglets distincts dans le plan de suivi et d'évaluation.

Modèle de grille de suivi des indicateurs

Le dernier outil du document Excel du cadre de suivi et d'évaluation est un modèle de **grille de suivi des indicateurs**. Il montre comment peut se présenter la grille de suivi des indicateurs une fois terminée. Les PEA devraient adapter la grille en fonction de la structure du programme, du plan de ventilation et du calendrier de collecte et de diffusion des données.



En quoi consiste une grille de suivi des indicateurs ?

Une grille de suivi des indicateurs est un tableau destiné à compiler les données pour suivre les avancements dans la réalisation des objectifs. Elle indique les cibles spécifiques et contient les données ventilées pour les différents niveaux et lieux du PEA selon un calendrier déterminé.

Pourquoi l'utiliser ? La grille de suivi des indicateurs regroupe les données afin de faciliter les processus d'analyse et de diffusion aux fins de rendre des comptes aux parties prenantes et de tirer des enseignements du programme. Elle permet aux parties prenantes du programme de voir toutes les données collectées dans un seul endroit sous le bon format. Les données figurant dans la grille de suivi des indicateurs peuvent également être utilisées pour créer des graphiques, des diagrammes ou des tableaux de bord pour partager les informations de manière plus visuelle avec les parties prenantes.

Un modèle de grille de suivi des indicateurs est présenté à la figure 5. La grille inclut les éléments suivants : les objectifs, les indicateurs, la ventilation des données, les cibles, ainsi que des colonnes pour ajouter les données selon le calendrier déterminé pour différents centres ou lieux d'EA et pour les différents niveaux.

Après avoir développé le plan de suivi et d'évaluation, les PEA devraient adapter cette grille à leur programme. **Une bonne structure de la grille de suivi des indicateurs devrait traduire les indications relatives à la collecte, à la ventilation et à l'analyse des données du plan de suivi et d'évaluation.**

Certains programmes présentent la grille de suivi des indicateurs et celle d'évaluation des indicateurs dans un document distinct. Les programmes peuvent créer une feuille de calcul distincte pour répondre aux questions d'évaluation concernant les résultats et l'impact à long terme et une autre feuille de calcul pour répondre aux questions de suivi concernant les ressources, les activités, les produits ainsi que les résultats à court terme.



Conseils pour élaborer la grille de suivi des indicateurs

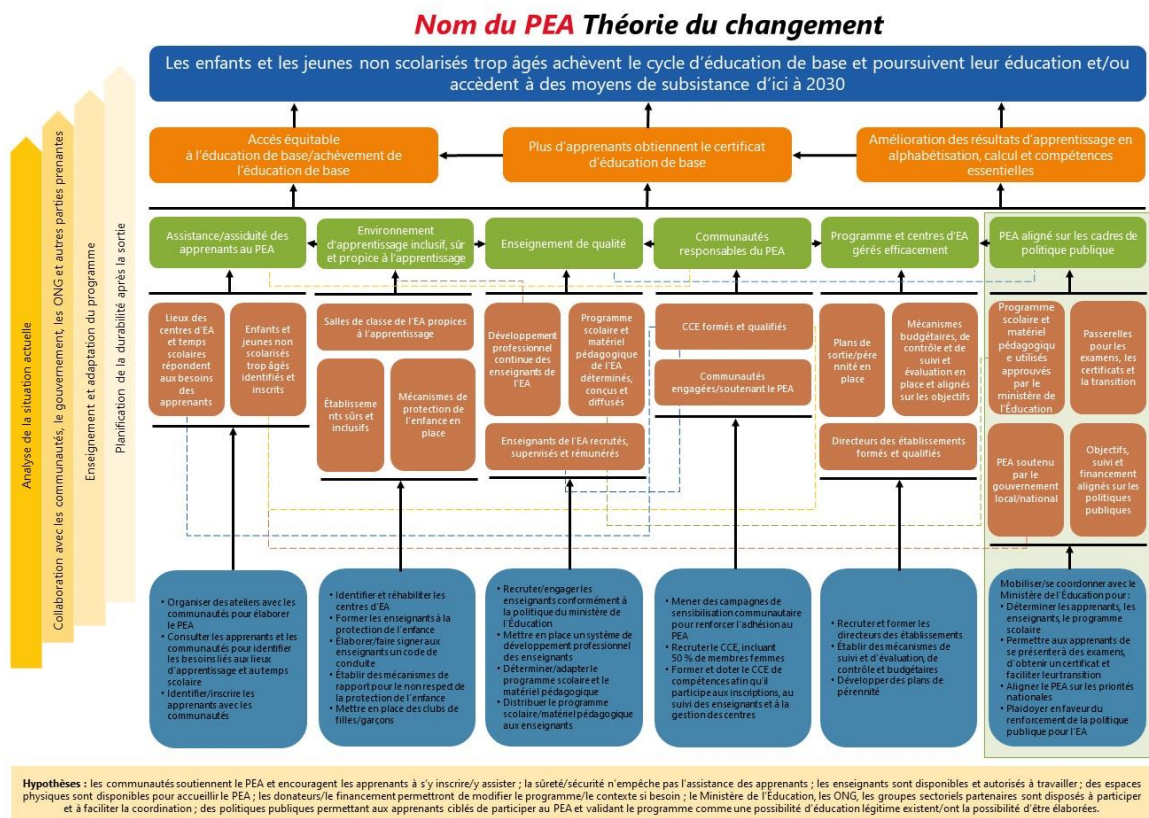
- **Ne pas oublier la collecte des valeurs de référence.** Une étape souvent omise par de nombreux programmes est la collecte de valeurs de référence, c'est-à-dire une mesure initiale des indicateurs au début du projet. Sans valeur de référence, une bonne mesure des conditions avant que l'intervention ne commence a été perdue. Lorsque c'est possible, les PEA devraient veiller à ce qu'une évaluation pour déterminer les valeurs de référence soit menée afin d'avoir une référence à laquelle les avancements peuvent être comparés.
- **Établir les cibles à mesurer.** Pour évaluer si le PEA réalise les avancements appropriés, le programme devrait déterminer les cibles à atteindre tout au long de sa mise en œuvre. Les cibles sont les objectifs correspondant à chaque indicateur ; par exemple, « 80 % des apprenants ont acquis les compétences minimums du niveau aux examens de fin d'année ». Les cibles devraient être réalistes et non ambitieuses, et la grille de suivi des indicateurs devrait montrer les avancements dans la réalisation des cibles.



Figure 5. Aperçu de la grille de suivi des indicateurs.

Théorie du changement du PEA

Vous trouverez dans l'annexe 1, comme montré ci-dessous, le modèle modifiable de la théorie du changement.



Suggestions de descriptions pour les indicateurs recommandés

| Indicateur | 0.1a : % d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance |
|------------|--|
| Définition | <p>Cet indicateur mesure le taux de transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation au niveau scolaire attendu ou vers une activité permettant d'assurer un moyen de subsistance approprié, après avoir achevé le cycle du PEA. « Attendu » désigne, par exemple, lorsqu'un apprenant termine le dernier niveau du PEA qui couvre jusqu'au niveau 6, il est « attendu » qu'il intègre un niveau 7.</p> <p>« Éducation formelle » désigne l'éducation dans le cadre du système scolaire formel et peut inclure le dernier niveau de l'enseignement primaire, le premier niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire ou le premier niveau du second cycle de l'enseignement secondaire. Pour les PEA d'enseignement secondaire, l'enseignement formel peut inclure l'enseignement supérieur.</p> <p>« Autre type d'éducation » désigne une formation technique ou professionnelle, une école du professorat, l'éducation supérieure, d'autres programmes de formation pour acquérir des compétences, etc.</p> <p>« Moyens de subsistance » désigne un emploi générateur de revenus, l'entrepreneuriat, une activité agricole ou une autre activité pour subvenir à ses besoins et/ou à ceux de sa famille.</p> <p>« Faire une transition » désigne un apprenant d'EA inscrit à un programme d'éducation ou de formation ou exerçant une activité permettant d'assurer des moyens de subsistance, dans un délai déterminé par le programme ; par exemple, dans un délai de six mois après avoir achevé le PEA.</p> <p><i>Remarques : l'objectif final peut être adapté. Par exemple, si tous les apprenants prévoient de faire une transition vers le dernier niveau de l'enseignement primaire ou vers le premier cycle de l'enseignement secondaire.</i></p> <p><i>Les programmes doivent définir le terme « transition » et comment ils la mesurent : transition vers quoi ? Quand ? Mesurer en demandant aux apprenants ayant terminé le cycle d'EA s'ils sont inscrits ? Vérifier les registres d'inscription des établissements scolaires formels locaux/en lien ? Les programmes peuvent également collecter séparément les données pour chaque type de transition faite par les apprenants du programme. Par exemple, quel pourcentage fait une transition vers l'éducation formelle ? Quel pourcentage vers une formation technique/professionnelle ? Et quel pourcentage vers des moyens de subsistance ?</i></p> <p><i>Cet indicateur peut être considéré au-delà de la portée du PEA pour certains programmes ; toutefois, dans la mesure du possible, les programmes devraient envisager de mener des études de suivi ou des évaluations des impacts afin de comprendre les effets de leur programme sur le long terme sur la qualité de l'éducation dans les zones où ils œuvrent. Les programmes dotés de plus grandes capacités pour mener des études de suivi peuvent également choisir de mesurer l'assistance et les résultats d'apprentissage après la transition vers des écoles formelles.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance dans le délai déterminé</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA</p> <p>P. ex., 700 apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition / 1 000 apprenants ayant terminé le cycle d'EA au total x 100 = 70 %</p> |



| Indicateur | 0.1a : % d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance |
|------------------------|--|
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation de l'objectif à long terme suivant : tous les enfants et les jeunes non scolarisés trop âgés achèvent le cycle d'éducation de base et poursuivent leur éducation et/ou accèdent à des moyens de subsistance d'ici à 2030. |
| Type d'indicateur | Impact à long terme |
| Fréquence | Annuelle, en fin de projet, plus de trois mois après la fin du projet |
| Moyens de vérification | Registres du programme/étude de suivi |
| Ventilation | Lieu Sexe Statut de déplacement Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse |

| Indicateur | 1.1a : % d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire qui s'inscrivent au PEA |
|------------------------|---|
| Définition | <p>Cet indicateur mesure le nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés inscrits en pourcentage du nombre total d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire. Les enfants et les jeunes non scolarisés trop âgés incluent les enfants et les jeunes qui n'ont jamais été inscrits à une éducation de base/primaire ou qui ont abandonné avant la fin. Le terme « trop âgés » devrait être défini au niveau local, mais il peut désigner au moins 2 ou 3 ans de plus que l'âge officiel du niveau dans lequel ils seraient s'ils retournaient à l'école.</p> <p><i>Remarques : bien que difficile à mesurer, connaître le pourcentage d'enfants et jeunes inscrits au PEA est important pour comprendre l'impact général du PEA et sa contribution à l'accès équitable à l'éducation pour tous. Les programmes peuvent utiliser les recensements de population, les registres des campements ou d'autres sources de données pour estimer le nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés inscrits au PEA</p> <p>Dénominateur : nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire</p> <p>P. ex., 350 enfants et jeunes non scolarisés trop âgés inscrits au PEA / 670 enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire x 100 = 52 % d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire inscrits au PEA</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : l'accès équitable à l'éducation de base et l'achèvement de l'éducation de base sont améliorés. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | <p>Registres du programme</p> <p>Registres des campements</p> <p>Recensements de population</p> <p>Rapport d'évaluation sur les enfants et les jeunes non scolarisés</p> <p>Données des enquêtes auprès des foyers</p> |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.1b : % d'apprenants de l'EA qui achèvent le dernier niveau du PEA |
|------------------------|---|
| Définition | <p>Cet indicateur rend compte du « taux de survie » des apprenants de l'EA, à savoir ceux qui commencent le PEA et continuent jusqu'à la fin, sans tenir compte des redoublements ou du niveau d'entrée.</p> <p><i>Remarques : selon les objectifs du programme à l'égard des apprenants, certains programmes peuvent se focaliser sur la réussite de l'examen pertinent de certification de l'éducation primaire ou de base et non simplement sur l'achèvement du programme.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA (dans la cohorte d'apprenants qui devraient terminer le dernier niveau) qui achèvent le dernier niveau de l'EA</p> <p>Dénominateur : nombre d'apprenants de l'EA dans la cohorte d'apprenants qui devraient terminer le dernier niveau</p> <p>P. ex., 250 apprenants qui ont réellement achevé le dernier niveau / 300 apprenants qui auraient dû terminer le dernier niveau x 100 = 83,3 %</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : l'accès équitable à l'éducation de base et l'achèvement de l'éducation de base sont améliorés. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Résultats/notes de l'examen du dernier niveau, registres du programme |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.1c : % d'apprenants de l'EA qui abandonnent le PEA |
|------------------------|--|
| Définition | <p>Proportion d'apprenants qui s'inscrivent au PEA mais qui abandonnent. Cet indicateur peut être mesuré trimestriellement, annuellement ou pour des périodes plus longues et devrait être compris comme le pourcentage d'apprenants qui se sont inscrits au cours d'une période donnée et qui ont abandonné.</p> <p><i>Remarques : le programme doit définir le terme « abandon » et comment il le mesure. Par exemple, établir qu'un apprenant a abandonné peut signifier qu'il/elle n'a assisté à aucun cours pendant le dernier semestre, le dernier trimestre ou la dernière année scolaire. La détermination du terme « abandon » et de comment il est mesuré devrait être appropriée au contexte.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont abandonné le PEA en cours d'année scolaire</p> <p>Dénominateur : nombre d'apprenants de l'EA qui se sont inscrits au début de la période</p> <p>P. ex., 68 apprenants de l'EA ne sont pas revenus en 2018-2019 / 720 apprenants de l'EA étaient initialement inscrits au début de l'année scolaire 2017-2018 x 100 = 9,4 % de taux d'abandon pour l'année scolaire 2017-2018</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : l'accès équitable à l'éducation de base et l'achèvement de l'éducation de base sont améliorés. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Trimestrielle, annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Registres des présences |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.2a : % d'apprenants de l'EA qui réussissent l'examen de fin d'éducation primaire/de base après avoir achevé le PEA |
|------------------------|---|
| Définition | <p>Cet indicateur rend compte du nombre d'apprenants qui ont réussi l'examen de fin d'éducation primaire/de base (ou un autre examen pertinent passé à la fin du programme qui permet d'obtenir un certificat) en pourcentage du nombre d'apprenants qui étaient aptes à se présenter à l'examen ou qui se sont présentés à l'examen.</p> <p><i>Remarques : les programmes doivent déterminer l'« examen national pertinent » ; par exemple, l'examen national de fin d'éducation primaire, l'examen national de certification de l'éducation de base, etc. Tous les programmes doivent préciser quel est le groupe de référence correspondant ; par exemple, les apprenants qui se présentent réellement à l'examen, dans le cas où il n'est pas pertinent que tous les apprenants se présentent à l'examen après avoir terminé le PEA, ou tous les apprenants qui terminent le PEA et qui sont aptes à se présenter à l'examen.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont réussi l'examen national Dénominateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont terminé le PEA et qui étaient aptes à se présenter à l'examen</p> <p>P. ex., 300 apprenants ont réussi l'examen / 500 apprenants étaient aptes à se présenter à l'examen x 100 = 60 % de taux de réussite à l'examen</p> <p>Autre possibilité : p. ex., 300 apprenants ont réussi l'examen / 450 apprenants se sont présentés à l'examen (50 apprenants étaient aptes mais ne se sont pas présentés) x 100 = 66,7 % de taux de réussite</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : plus d'apprenants obtiennent le certificat d'éducation de base. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Dossiers des élèves, registre des résultats des examens |
| Ventilation | Lieu Sexe Niveau de l'EA Statut de déplacement Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse |

| Indicateur | 1.3a : % d'apprenants de l'EA ayant acquis les compétences minimums du niveau en lecture |
|------------------------|--|
| Définition | <p>Cet indicateur rend compte de la proportion d'apprenants de l'EA qui ont atteint le seuil minimum en lecture établi par les normes nationales, internationales ou du programme. Il est utile pour fournir un aperçu du nombre d'apprenants qui atteignent le seuil minimum de compétences qui est déterminé comme approprié pour le niveau d'EA concerné.</p> <p><i>Remarques : les programmes doivent définir une norme minimale, à savoir les compétences du niveau, en se fondant sur les normes nationales, internationales ou du programme. Ils devraient établir une marge de tolérance pour le niveau de compétences minimums ; par exemple, +/- 10 % du seuil minimum.</i></p> <p><i>Pour : l'indicateur peut être aligné sur la transition vers le système éducatif formel ; il peut être du même ordre que ceux exigés par les bailleurs de fonds. Il rend compte du nombre d'apprenants « sur la bonne voie »/qui ont les compétences du niveau. Il peut évaluer les avancées du programme dans la durée concernant la garantie que tous les apprenants acquièrent un niveau minimum de compétences. Par exemple, à leur entrée au niveau 1 de l'EA (ou au niveau de référence), 30 % des apprenants avaient acquis le niveau 2 de compétences. À la fin du niveau 1 (ou niveau de suivi/de fin), 80 % des apprenants avaient acquis le niveau 2 de compétences.</i></p> <p><i>Contre : l'indicateur ne peut pas évaluer l'« apprentissage » individuel (amélioration des compétences). Il faut veiller à ce que son utilisation n'encourage pas à se centrer sur les apprenants sur le point d'atteindre le niveau minimum de compétences au détriment de ceux qui ont moins avancé et qui ont besoin de plus de soutien.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont acquis les compétences du niveau</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants de l'EA</p> <p>P. ex., 70 apprenants ont acquis les compétences du niveau / 100 apprenants au total x 100 = 70 % ont acquis les compétences du niveau</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : les apprenants satisfont aux normes minimales pour l'alphabétisation, le calcul et les compétences essentielles. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Semestrielle (fin de l'équivalence d'un niveau), annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Évaluation des compétences en lecture (p. ex., EGRA, ASER, UWEZO, examens nationaux) |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.3b : % d'apprenants de l'EA ayant acquis les compétences minimums du niveau en mathématiques |
|------------------------|---|
| Définition | <p>Cet indicateur rend compte de la proportion d'apprenants de l'EA qui ont atteint le seuil minimum en mathématiques établi par les normes nationales, internationales ou du programme. Il est utile pour fournir un aperçu du nombre d'apprenants qui atteignent le seuil minimum de compétences qui est déterminé comme approprié pour le niveau d'EA concerné.</p> <p><i>Remarques : voir : 1.3a plus haut.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont acquis les compétences du niveau</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants de l'EA</p> <p>P. ex., 70 apprenants ont acquis les compétences du niveau / 100 apprenants au total x 100 = 70 % ont acquis les compétences du niveau</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : les apprenants satisfont aux normes minimales pour l'alphabétisation, le calcul et les compétences essentielles. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Semestrielle (fin de l'équivalence d'un niveau), annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Évaluation des compétences en mathématiques (p. ex., EGMA, TIMSS, UWEZO, examens nationaux) |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.3c : % d'apprenants de l'EA qui attestent d'une connaissance des compétences essentielles (compétences sociales, capacités supérieures de réflexion, maîtrise de soi, confiance en soi, compétences en communication)* |
|------------------------|---|
| Définition | <p>Cet indicateur rend compte de la proportion d'apprenants de l'EA qui indiquent avoir un certain niveau de connaissance des compétences essentielles ciblées par le programme. Il peut être utile pour donner un aperçu du nombre d'apprenants qui répondent au niveau minimum d'auto-évaluation de la connaissance des compétences essentielles. Les programmes souhaiteraient voir une augmentation du nombre d'apprenants attestant cette connaissance dans la durée.</p> <p><i>Remarques : les programmes peuvent utiliser l'échelle de Likert pour mesurer les perceptions des apprenants de leur connaissance des compétences essentielles. Les programmes disposant de plus de ressources peuvent adapter cet indicateur à « % d'apprenants de l'EA qui font preuve d'un changement de comportement concernant les compétences essentielles... » en utilisant les outils d'auto-évaluation de changement de comportement ou d'observation des comportements.</i></p> <p><i>Les programmes auront besoin de déterminer ou d'adapter les outils d'évaluation appropriés. Des orientations pour inclure les compétences essentielles dans le programme scolaire sont fournies dans les Normes minimales de l'INEE, Domaine Trois : Enseignement et apprentissage : https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_FR.pdf</i></p> <p><i>Les programmes devraient adapter l'indicateur et la définition pour les aligner sur les compétences essentielles pertinentes qu'ils mesurent. Les programmes ciblant les compétences essentielles peuvent choisir de ventiler davantage cette composante en plusieurs indicateurs, tandis que d'autres peuvent axer la priorité sur les compétences scolaires et ne pas collecter de données sur les compétences essentielles.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences essentielles</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants de l'EA</p> <p>P. ex., 2 300 apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences essentielles / 2500 apprenants de l'EA au total x 100 = 92 % d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences essentielles</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : les apprenants satisfont aux normes minimales pour l'alphabétisation, le calcul et les compétences essentielles. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Semestrielle (fin de l'équivalence d'un niveau), annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Évaluation de l'éducation aux compétences essentielles (p. ex., enquête californienne sur la santé des enfants [CHKS]/module sur la santé émotionnelle et sociale ; échelle chinoise de développement positif des jeunes [CPYDS], SENNA 1.0/2.0, échelle du bien-être des enfants et des adolescents [CAWS], The Big Five Inventory) |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.3d : % d'apprenants de l'EA dont les compétences en lecture ont progressé |
|------------------------|---|
| Définition | <p>Cet indicateur montre la proportion d'apprenants qui font preuve de progrès de leurs compétences en lecture dans la durée. Il requiert la collecte de notes de lecture avant et après et montre les progrès individuels dans la durée en indiquant la proportion d'apprenants qui ont atteint un niveau donné de progrès (p. ex., note ayant progressé de 10 %).</p> <p><i>Remarques : les programmes doivent d'établir le degré de progrès (p. ex., augmentation de la note de 10 %) requis pour être considéré comme en « progrès ».</i></p> <p><i>Les programmes devraient également tenir compte de l'équivalence des différentes évaluations.</i></p> <p><i>Pour : l'indicateur mesure l'apprentissage individuel des apprenants de l'EA (progrès des compétences) dans la durée ; même les compétences des apprenants ayant des notes élevées devraient progresser.</i></p> <p><i>Contre : l'indicateur ne rend pas compte de l'échelle de progrès (p. ex., 1 % de progrès ou 25 % de progrès de la note) ; il n'indique pas où en sont les apprenants par rapport à la « cible » : ont-ils amélioré leur note de 10 % à 25 %, ou de 85 % à 95 % ?</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA dont la note de lecture a progressé (de X %)</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants de l'EA</p> <p>P. ex., 335 apprenants ayant amélioré leurs notes de lecture de 10 % ou plus / 400 apprenants au total x 100 = 83,8 %</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : les apprenants améliorent leurs résultats d'apprentissage en alphabétisation, calcul et compétences essentielles. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Semestrielle (fin de l'équivalence d'un niveau), annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Évaluation des compétences en lecture (p. ex., EGRA, ASER, UWEZO, examens nationaux) |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.3e : % d'apprenants de l'EA dont les compétences en mathématiques ont progressé |
|------------------------|--|
| Définition | <p>Cet indicateur montre la proportion d'apprenants qui font preuve de progrès de leurs compétences en mathématiques dans la durée. Il requiert la collecte de notes de lecture avant et après et montre les progrès individuels dans la durée en indiquant la proportion d'apprenants qui ont atteint un niveau donné de progrès (p. ex., note ayant progressé de 10 %).</p> <p><i>Remarques : voir : 1.3c plus haut.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA dont la note de mathématiques a progressé (de X %)</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants de l'EA</p> <p>P. ex., 370 apprenants ayant amélioré leurs notes de mathématiques de 10 % ou plus / 400 apprenants au total x 100 = 92,5 %</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : les apprenants améliorent leurs résultats d'apprentissage en alphabétisation, calcul et compétences essentielles. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Semestrielle (fin de l'équivalence d'un niveau), annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Évaluation des compétences en mathématiques (p. ex., EGMA, TIMSS, UWEZO, examens nationaux) |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.3f : % d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences essentielles (compétences sociales, capacités supérieures de réflexion, maîtrise de soi, confiance en soi, compétences en communication) |
|------------------------|--|
| Définition | <p>Proportion d'apprenants de l'EA faisant preuve d'une amélioration des compétences essentielles prévues par le programme et pertinentes au contexte. Les compétences essentielles se divisent en trois catégories : cognitives, personnelles/émotionnelles et interpersonnelles/sociales. Elles peuvent inclure l'analyse et l'utilisation d'informations, la communication et l'interaction efficace avec autrui. Elles peuvent aussi inclure des compétences pertinentes comme la réduction des risques, la protection de l'environnement, la promotion de la santé, la prévention du VIH, la prévention de la violence et la consolidation de la paix.</p> <p><i>Remarques : les programmes doivent définir l'« amélioration » par un pourcentage d'augmentation de la note d'évaluation ou par une grille d'observation.</i></p> <p><i>Les programmes auront besoin de déterminer ou d'adapter les outils d'évaluation appropriés. Des orientations pour inclure les compétences essentielles dans le programme scolaire sont fournies dans les Normes minimales de l'INEE, Domaine Trois : Enseignement et apprentissage : https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_FR.pdf</i></p> <p><i>Les programmes devraient adapter l'indicateur et la définition pour les aligner sur les compétences essentielles pertinentes qu'ils mesurent. Les programmes ciblant les compétences essentielles peuvent choisir de ventiler davantage cette composante en plusieurs indicateurs, tandis que d'autres peuvent axer la priorité sur les compétences scolaires et ne pas collecter de données sur les compétences essentielles.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences essentielles</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants de l'EA</p> <p>P. ex., 2 300 apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences essentielles / 2500 apprenants de l'EA au total x 100 = 92 % d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences essentielles</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : les apprenants améliorent leurs résultats d'apprentissage en alphabétisation, calcul et compétences essentielles. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Semestrielle (fin de l'équivalence d'un niveau), annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Évaluation de l'éducation aux compétences essentielles (p. ex., enquête californienne sur la santé des enfants [CHKS]/module sur la santé émotionnelle et sociale ; échelle chinoise de développement positif des jeunes [CPYDS], SENNA 1.0/2.0, échelle du bien-être des enfants et des adolescents [CAWS], The Big Five Inventory) |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

| Indicateur | 1.3g : % d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences socio-émotionnelles (connaissance de soi, conscience sociale, prise de décision responsable, gestion de soi, compétences relationnelles) |
|------------------------|---|
| Définition | <p>Proportion d'apprenants de l'EA qui ont amélioré les compétences socio-émotionnelles prévues par le programme et pertinentes au contexte. Les compétences socio-émotionnelles peuvent inclure la connaissance de soi, la conscience sociale, la prise de décision responsable, la gestion de soi et les compétences relationnelles.</p> <p><i>Remarques : en plus des compétences essentielles, certains programmes peuvent également choisir de mesurer l'apprentissage socio-émotionnel, la résilience et le bien-être psychosocial. Cet indicateur est un exemple d'indicateur d'apprentissage socio-émotionnel qui peut être utilisé en plus de l'indicateur relatif aux compétences essentielles.</i></p> <p><i>Les programmes doivent définir l'« amélioration » par un pourcentage d'augmentation de la note d'évaluation ou par une grille d'observation. Les programmes auront besoin de déterminer ou d'adapter les outils d'évaluation appropriés. Des informations utiles sur l'apprentissage socio-émotionnel sont disponibles dans INEE, 2016, Document de référence de l'INEE sur le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel dans les contextes affectés par des crises, à l'adresse suivante : https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_FRE_v5.3.pdf.</i></p> <p><i>Les programmes devraient adapter l'indicateur et la définition pour les aligner sur les compétences socio-émotionnelles pertinentes qu'ils mesurent. Les programmes ciblant l'apprentissage socio-émotionnel peuvent choisir de ventiler davantage cette composante en plusieurs indicateurs, tandis que d'autres peuvent axer la priorité sur les compétences scolaires et ne pas collecter de données sur l'apprentissage socio-émotionnel.</i></p> |
| Calcul | <p>Numérateur : nombre d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences socio-émotionnelles</p> <p>Dénominateur : nombre total d'apprenants de l'EA</p> <p>P. ex., 2 300 apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences socio-émotionnelles / 2500 apprenants de l'EA au total x 100 = 92 % d'apprenants de l'EA qui ont amélioré leurs compétences socio-émotionnelles</p> |
| Lien résultat/impact | Cet indicateur mesure les avancements dans la réalisation du résultat suivant : les apprenants améliorent leurs résultats d'apprentissage en alphabétisation, calcul et compétences essentielles. |
| Type d'indicateur | Résultat |
| Fréquence | Semestrielle (fin de l'équivalence d'un niveau), annuelle, en fin de projet |
| Moyens de vérification | Évaluation de l'apprentissage socio-émotionnel/du bien-être psychosocial (p. ex., échelle des ressources socio-émotionnelles et de la résilience [SEARS], évaluation de Devereux des forces des élèves [DESSA], échelle d'évaluation du comportement et des émotions [BERS], échelle de Stirling du bien-être des enfants [SCWBS], petite échelle du bien-être mental Warwick-Edinburgh [WEMWBS], échelle de la santé des enfants [CHS]) |
| Ventilation | <p>Lieu</p> <p>Sexe</p> <p>Niveau de l'EA</p> <p>Statut de déplacement</p> <p>Autres : handicap, minorité ethnique/religieuse</p> |

Modèle de descriptif du plan de suivi et d'évaluation

Vous trouverez dans l'annexe 3, comme montré ci-dessous, le modèle modifiable du plan de suivi et d'évaluation.



Annexe 3. Modèle de descriptif du plan de suivi et d'évaluation

[Logo]

[Nom de l'organisation]

[Indiquer le nom du programme]

Descriptif du plan de suivi et d'évaluation


[Date]

*[Indications : les indications sont affichées en rouge, en italiques et entre crochets. Supprimer toutes les indications avant de présenter le plan de suivi et d'évaluation.
Les éléments à compléter sont **surlignés en jaune**. Supprimer toutes les surbrillances avant de présenter le plan de suivi et d'évaluation.]*

Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation de l'éducation accélérée

Vous trouverez dans l'annexe 4, comme montrée ci-dessous, la feuille de calcul Excel modifiable avec les cinq outils de la Boîte à outils pour le suivi et l'évaluation.

- Théorie du changement
- Objectifs et liste des indicateurs
- Modèle de cadre logique
- Modèle de plan de suivi et d'évaluation
- Modèle de grille de suivi

| <div>  Nom du PEA Plan de suivi et d'évaluation </div> | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|
| <small>Indicateurs : cet outil est un MODÈLE de plan de suivi et d'évaluation. Il montre COMMENT peut se présenter le plan de suivi et d'évaluation une fois terminé. Les programmes devraient remplacer les informations fournies dans le premier MODÈLE de plan de suivi et d'évaluation par leurs propres objectifs et indicateurs. Ainsi, ils devraient déterminer comment ils collecteront, analyseront et utiliseront les données, notamment les valeurs de référence et les valeurs cibles, comment les données seront vérifiées, qui est responsable à chaque étape. Certains programmes, particulièrement ceux qui n'ont pas de description de leur plan de suivi et d'évaluation, peuvent inscrire dans cet onglet (ou en ajoutant un onglet au document Excel Cadre de suivi et d'évaluation) les plans prévoyant du programme pour le suivi et l'évaluation, ainsi que les approches d'apprentissage et de responsabilisation.</small> | | | | | | | | | | | |
| <small>N.B. Les programmes devraient également identifier les indicateurs clés d'évaluation et les plans de suivi et d'évaluation mentionner les éléments nécessaires les plus essentiels.</small> | | | | | | | | | | | |
| <small>N.B. Ce plan de suivi et d'évaluation peut être accompagné d'un document. Un exemple de description du plan de suivi et d'évaluation est fourni à l'annexe 3. Tous les programmes n'ont pas besoin d'un document de leur plan de suivi et d'évaluation : les effets, le suivi et l'évaluation sont des processus liés au suivi et à l'évaluation aux fins de responsabilisation et d'apprentissage.</small> | | | | | | | | | | | |
| # | Indicateur / Indicateurs recommandés | Catégorie | Référence | Cible | Vérification | Moyens de vérification | Responsabilité | Plan d'action | Responsabilité | Responsabilité | Remarques |
| | | Comment cet indicateur sera-t-il calculé / mesuré ? Quel est le numérateur et quel est le dénominateur (pour une référence ou cibles) ? | Quelle est la valeur de référence de l'indicateur, le cas échéant, (avez les indicateurs n'ont pas besoin d'une référence.) | Quelles sont les cibles à la fin du projet ? | Comment cette information sera-t-elle vérifiée ? Quelle est la source de cette information ? | À quelle fréquence cette information est-elle collectée ? | Qui est responsable de la supervision de la collecte des données ? | Comment cette information sera-t-elle analysée ? Quels types de résultats seront fournis et quels types d'analyses seront réalisés ? P. ex., statistiques descriptives, analyses corrélationnelles, etc. | Comment cette information sera-t-elle rapportée aux décideurs ? | Qui est responsable de superviser l'analyse et l'utilisation de cette donnée ? | Relier à toute information supplémentaire mentionnée aux collecteurs du plan M&E pour pouvoir appliquer le plan. |
| 0.1a | % d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance* | Numérateur : nombre d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition vers l'éducation formelle ou un autre type d'éducation ou vers des moyens de subsistance dans le cadre déterminé. Dénominateur : nombre total d'apprenants ayant terminé le cycle d'EA P. ex., 700 apprenants ayant terminé le cycle d'EA qui font une transition / 1 000 apprenants ayant terminé le cycle d'EA au total x 100 = 70 % | À préciser | À préciser | Lieu Sexe Statut de déplacement | Registres du programme/étude de suivi | Annuelle, en fin de projet, plus tôt dans le projet après la fin du projet | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser |
| 00 | Ajouter d'autres indicateurs ici | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser |
| 1.1a | % d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire qui s'inscrivent au PEA* | Numérateur : nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés inscrits au PEA Dénominateur : nombre d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire P. ex., 350 enfants et jeunes non scolarisés trop âgés inscrits au PEA / 1 000 enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire x 100 = 35 % d'enfants et jeunes non scolarisés trop âgés dans le secteur scolaire inscrits au PEA | À préciser | À préciser | Lieu Sexe Niveau d'EA Statut de déplacement | Registres du programme Rapports des enseignants Recensements de population Rapport d'évaluation sur les enfants et les jeunes non scolarisés Données des enquêtes auprès des foyers | Annuelle, en fin de projet | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser |
| 1.1b | % d'apprenants du PEA qui atteignent le dernier niveau du PEA* | Numérateur : nombre d'apprenants du PEA (dans la cohorte d'apprenants qui devaient terminer le dernier niveau) qui atteignent le dernier niveau du PEA Dénominateur : nombre d'apprenants du PEA dans la cohorte d'apprenants qui devaient terminer le dernier niveau P. ex., 250 apprenants qui ont réellement atteint le dernier niveau / 300 apprenants qui devaient atteindre le dernier niveau x 100 = 83,3 % | À préciser | À préciser | Lieu Sexe Niveau d'EA Statut de déplacement | Résultats/Processus de l'examen du dernier niveau, registres du programme | Annuelle, en fin de projet | À préciser | À préciser | À préciser | À préciser |

