

Evaluation finale de la Convention Programme Education

**Renforcement et diffusion
des savoir-faire en éducation
et socialisation des enfants et adolescents**

Rapport final

Un projet financé par l'Agence
Française de Développement et
mis en œuvre par Evaluation SUD

AGENCE FRANÇAISE DE DEVELOPPEMENT

ESSOR

Evaluation finale de la Convention Programme Education N°AFD CZZ 1548-01-F

**Renforcement et diffusion des savoir-faire en éducation et
socialisation des enfants et adolescents
en Guinée-Bissau, Tchad, Mozambique, Brésil, France**



Rapport final
Janvier 2014

Chef de mission : Paul Hibon
Consultant Guinée-Bissau et Mozambique : Emmanuel Matteudi
Consultant Brésil : Vincent Brackelaire

SOMMAIRE

RESUME EXECUTIF	11
1. INTRODUCTION	16
1.1 Contexte de l'évaluation	17
1.2 Objectifs de l'évaluation	18
1.3 Champ de l'évaluation : géographique, sectoriel, thématique	21
1.4 Méthodologie	24
2. APPRECIATION GLOBALE DE LA CP EDUCATION	26
2.1 Principaux objectifs	27
2.2 Budget	28
2.3 Appréciation de la performance de la CPE	29
2.4 Prise en compte des recommandations de l'évaluation initiale	33
2.5 Intérêt d'une Convention Programme pour le secteur Education à ESSOR ..	37
3. ETAT DES LIEUX DES POLITIQUES EDUCATIVES	40
3.1 Guinée-Bissau.....	41
3.2 Mozambique	42
3.3 Brésil	43
3.4 Tchad	44
4. PERTINENCE	46
4.1 Petite Enfance au Mozambique et en Guinée Bissau	47
4.2 Stimulation précoce et enfance citoyenne au Brésil.....	49
4.3 Parcours Citoyen au Mozambique, Tchad et Guinée Bissau	50
4.4 Accompagnement institutionnel des ONG et des OCB	51
4.5 Education au Développement en France	52
5. EFFICACITE	54
5.1 Analyse globale au regard des résultats attendus	55
5.2 Petite Enfance au Mozambique et en Guinée Bissau	58
5.3 Stimulation précoce et enfance citoyenne au Brésil	62
5.4 Parcours Citoyen au Mozambique, Tchad et Guinée Bissau	66
5.5 Accompagnement institutionnel des OCB	69
5.5.1 Principaux points forts communs aux projets.....	69
5.5.2 Points forts spécifiques à certains projets	69
5.5.3 Limites et interrogations communes aux projets	70
5.6 Accompagnement institutionnel des ONG	71

5.6.1	Les partenaires	71
5.6.2	La situation actuelle	71
5.6.3	Analyse de l'efficacité	73
5.7	Education au Développement en France	75
6.	EFFICIENCE	77
6.1	Petite Enfance au Mozambique et en Guinée Bissau	78
6.2	Stimulation précoce et enfance citoyenne au Brésil	78
6.3	Parcours Citoyen au Mozambique, Tchad et Guinée Bissau	79
6.4	Accompagnement institutionnel des ONG et OCB	80
6.5	Education au Développement en France	81
6.5.1	Points d'efficacité	81
6.5.2	Points de moindre efficacité	81
7.	IMPACTS GENERES	82
7.1	Impacts sur les groupes cibles et la vie des quartiers	83
7.1.1	Impacts humains et sociaux	83
7.1.2	Impacts techniques	85
7.1.3	Impacts économiques	86
7.1.4	Impacts environnementaux	86
7.2	Impact sur les partenaires locaux (ONG et OCB)	87
7.2.1	Renforcement des partenaires OCB	87
7.2.2	Développement des partenaires ONG	88
7.3	Impact sur les autorités et politiques publiques locales.....	90
8.	VIABILITE.....	92
8.1	Moyens et stratégies développés	93
8.1.1	Au niveau des compétences techniques	93
8.1.2	Au niveau de la mobilisation des ressources des OCB	94
8.1.3	Au niveau de la mobilisation des ressources des ONG	95
8.2	Niveau de viabilité atteint	96
8.2.1	Centres préscolaires	96
8.2.2	CDC et Maisons de Jeunes.....	96
8.2.3	Groupes d'enfants et d'adolescents	97
9.	ANALYSE TRANSVERSALE COMPLEMENTAIRE	100
9.1	Autres objectifs spécifiques	101
9.1.1	Insertion scolaire et compétences familiales	101
9.1.2	Promotion du droits des enfants	103
9.2	Autres activités transversales	105
9.2.1	Visibilité	105
9.2.2	Transfert de compétences Sud-Sud	105
9.2.3	Capitalisation	106

10. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	107
10.1 Leçons apprises	108
10.1.1 Préparation	108
10.1.2 Méthodologie et activités	108
10.1.3 Viabilité	109
10.1.4 Impact	110
10.2 Bonnes pratiques	111
10.2.1 Préparation	111
10.2.2 Méthodologie et activités	111
10.2.3 Partenariat	112
10.2.4 Viabilité	113
10.3 Recommandations pour les activités éducatives	114
10.3.1 Renforcer la phase préparatoire	114
10.3.2 Impliquer davantage les parents	115
10.3.3 S'assurer en continu de la viabilité	116
10.3.4 Renforcer la place des lieux éducatifs et le rôle des OCB	117
10.3.5 Faire certifier les formations et les parcours éducatifs	117
10.3.6 Etendre les partenariats	117
10.3.7 Accroître les synergies Education-FIP-Agriculture	118
10.3.8 Structurer encore l'EAD	118
10.3.9 Préparer davantage la fin des projets	119
10.4 Recommandations liées au RI des ONG et des OCB	120
10.4.1 Consolider les ONG	120
10.4.2 Renforcer les OCB	122
10.5 Recommandations liées aux axes transversaux	124
10.5.1 Dynamisation du développement des quartiers	124
10.5.2 Implication plus forte des pouvoirs publics et la société civile en Education	124
10.5.3 Promotion des droits des enfants et des adolescents	125
10.5.4 Transfert de compétences Sud-Sud	126
10.5.5 Capitalisation et transfert de savoir-faire	127
10.6 Recommandations thématiques et géographiques	129
10.6.1 Ouvrir le champ thématique	129
10.6.2 Ouvrir le champ géographique	129

L'objet de cette évaluation est de formuler une opinion motivée sur la pertinence, l'efficacité, l'efficacé, l'impact et la viabilité du projet financé au regard du contexte, de la politique et des procédures d'intervention de l'Agence Française de Développement et des bailleurs.

Les évaluateurs ont examiné les réalisations du projet en fonction des objectifs qui étaient fixés. Ils ont par ailleurs procédé à l'examen synthétique du processus d'exécution et de fonctionnement du projet dans ses phases de mise en œuvre et de suivi, dans la mesure des informations obtenues. Les observations, appréciations et recommandations exprimées dans ce rapport le sont sous la seule responsabilité de leur auteur.

LOCALISATION DES PROJETS

COUVERTS PAR LA CONVENTION PROGRAMME EDUCATION : BRESIL, GUINEE-BISSAU, FRANCE, TCHAD, MOZAMBIQUE



ACRONYMES

ACOMVA	Association Communautaire de Várzea Alegre (Ceará, Brésil)
ADEIS	Association pour le Développement Intégral et Durable (Manaus, Amazonas, Brésil)
AFD	Agence Française de Développement
AG	Assemblée Générale
AGR	Activité Génératrice de Revenus
ASDP	Action Sociale Diocésaine de Patos (Paraíba, Brésil)
BFE	Bureau de Formation et d'Emploi
CA	Conseil d'Administration
CDC	Centre de Développement Communautaire
CMDCA	Conseil Municipal des Droits de l'Enfant et de l'Adolescent (Joao Pessoa, Paraíba, Brésil)
CPCC	Centre Populaire de Culture et de Communication (João Pessoa, Brésil)
CPE	Convention Programme Education (AFD)
DLA	Dispositif Local d'Accompagnement (France)
DPI	Développement de la Petite Enfance (réseau au Mozambique)
EBE	Entité Bienfaisante Évangélique (João Pessoa, Paraíba)
ETP	Equivalent Temps Plein
FIP	Formation et Insertion Professionnelle
GACC	Groupe d'Appui aux Communautés défavorisées (Fortaleza)
GLD	Groupe Local de Développement (Tchad)
GPE	Global Partnership for Education
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
INDE	Institut National de l'Education (Guinée-Bissau)
IDH	Indice de Développement Humain
INJS	Institut National Jeunesse et Sports (Tchad)
MDJ	Maisons des Jeunes (Tchad)
MDQ	Maisons de Quartiers (Tchad)
OCB	Organisation Communautaire de Base
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONG	Organisation Non Gouvernementale
PARSET	Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Education au Tchad
PC	Parcours Citoyen (14-18 ans)
PE	Petite Enfance (0-6 ans)
PTF	Partenaires Techniques et Financiers (bailleurs et agences onusiennes)
RI	Renforcement Institutionnel
RSE	Responsabilité Sociétale des Entreprises
SAPAQ	Service d'Appui aux Projets d'Aménagement des Quartiers (N'Djamena)
SCP	Société Civile et Participation
SIPEA	Stratégie Intérimaire Pour l'Education et l'Alphabétisation (Tchad)
SOPROC	Réseau des Associations de l'Enfance de SOFALA (Mozambique)
TDR	Termes de référence
UE	Union Européenne
UP	Université Populaire (ONG tchadienne partenaire)
VAE	Valorisation des Acquis par l'Expérience

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier les responsables ESSOR, Jean-Philippe et Ariane Delgrange, Annabel Tournon, chargée des programmes Education, Frédéric Barbotin et Denise Andrade d'ESSOR Brésil, chacun des responsables projets ESSOR (Mathilde Bulot en Guinée-Bissau, Cécile Varboom au Tchad, Cécilia Manicom et Médéric Carpier au Mozambique), la responsable EAD à Lille (Catherine Piat) pour leur confiance, leur franchise, la qualité des échanges et l'appui logistique aux missions de terrain.

De vifs remerciements également aux responsables des ONG partenaires au Mozambique, au Brésil et au Tchad, et aux équipes des projets visités pour leur entière disponibilité et la qualité de leur réflexion.

Nous adressons également nos remerciements les plus chaleureux aux OCB visitées pour les rencontres et groupes focus organisés, qui ont permis d'avoir en peu de temps une vision large et précise du projet.

Un grand merci enfin à toutes celles et tous ceux, qui, bénéficiaires ou partenaires du projet, ont bien voulu accorder de leur temps pour discuter, échanger autour des activités du projet.

Nous formulons le vœu que ce rapport puisse être utile à ESSOR et aux responsables, éducateurs, coordinateurs des CDC/MDJ/MDQ, dirigeants d'associations, partenaires publics et privés pour atteindre leurs objectifs et apporter le meilleur service aux communautés démunies dans chacun des pays visités.

PREAMBULE

La présente évaluation couvre un large champ :

- **Géographique** : 5 pays (Guinée-Bissau, Mozambique, Brésil, Tchad, France) et 9 centres urbains (Bissau, Beira, Maputo, Fortaleza, Patos, Varzea Alegre, Joao Pessoa, Manaus, Lille)
- **Sectoriel** : Petite enfance (0-6 ans), Enfance (7-12 ans) et Adolescence (13-18 ans)
- **Thématique** : Dynamisation des quartiers, implication des pouvoirs publics et de la société civile, insertion scolaire et compétences éducatives familiales, promotion des droits des enfants, éducation au développement, renforcement institutionnel des partenaires locaux (OCB et ONG), visibilité des actions, transfert de compétences Sud-Sud, capitalisation et transfert d'expériences.

Dans le cadre de cette évaluation, **cinq rapports d'évaluation spécifiques ont été rédigés** sur les projets : BAIRU LANTA (Guinée-Bissau), KUKULA (Maputo, Mozambique), DECONBE/CRESCER (Beira, Mozambique), Jeun'Action (Tchad), et un ensemble de 5 projets au Brésil.

Le présent rapport a vocation à croiser les analyses issues de ces rapports, d'autres entretiens, observations complémentaires et lectures documentaires.

Pour une question de format de rapport, **les analyses seront présentées ici de manière synthétique**. Pour davantage de détails, nous invitons le lecteur à consulter les rapports d'évaluation spécifiques des projets concernés.

RESUME EXECUTIF

La Convention Programme Education (CPE) signée avec l'AFD concerne tous les programmes Education de l'ONG ESSOR au Brésil et en Afrique (Tchad, Guinée-Bissau et Mozambique), ainsi que les activités d'éducation au développement (EAD) en France.

ESSOR a souhaité initier l'évaluation à une année de la fin de la convention, en parallèle de l'évaluation de 3 projets (majoritairement Education), qui en font partie : BAIRU LANTA (Guinée-Bissau), KUKULA et DECONBE/CRESCER (Mozambique).

La mission d'évaluation s'est déroulée en 3 phases :

- Préparation, lecture documentaire, évaluation EAD (mission France), note de cadrage
- Missions de terrain réalisées par 3 consultants : Guinée-Bissau (Bissau), Mozambique (Maputo et Beira), Brésil (Etats du Ceara, Paraiba et Amazonas) et Tchad (N'Djamena)
- Analyses croisées, restitution et rédaction de 6 rapports d'évaluation (Guinée-Bissau, Mozambique KUKULA, Mozambique DECONBE/CRESCER, Brésil, Tchad, et ce rapport CPE).

1. Objectifs du programme

La CPE avait pour objectif global de renforcer les capacités d'ESSOR et de ses partenaires dans la mise en œuvre **d'activités** concrètes et innovantes en éducation et socialisation, afin d'améliorer durablement les conditions de vie de 5 000 enfants et adolescents (dont 50% de filles), ainsi que les capacités pédagogiques et d'accueil des structures locales publiques et privées. Elle visait à s'appuyer sur ces actions pour **capitaliser** et diffuser largement ces savoir-faire en pays francophones et lusophones.

Cinq **objectifs spécifiques** étaient visés :

- Dynamiser le développement local des quartiers via des activités socio-éducatives
- Contribuer à une meilleure compréhension et prise en charge des problématiques éducatives et sociales par les autorités locales et la société civile
- Améliorer les chances d'insertion scolaire des enfants et les compétences éducatives familiales pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence
- Contribuer à la promotion des droits de l'enfant et de l'adolescent
- Sensibiliser les collégiens et lycéens du Nord de la France à la situation des pays du sud, encourager le bénévolat et la solidarité au nord et au sud.

La CPE est dotée d'un budget de **2 016 146 euros sur quatre ans** (07/2010–07/2014), financé par l'AFD à hauteur d'un million d'euros.

2. Etat des lieux des politiques éducatives

Le secteur éducatif **bissau-guinéen** est confronté à d'importantes difficultés, dont les origines sont anciennes, mais la situation continue de se dégrader depuis le coup d'Etat du 12 avril 2012. La réforme des curricula de formation de l'enseignement de base et secondaire ne parvient pas à prendre forme. L'UNICEF met en œuvre un programme de 12 millions de dollars (Banque mondiale) pour développer les infrastructures et la formation des maîtres. Le préscolaire public est quasiment inexistant : 4 maternelles publiques dans tout le pays.

La situation est comparable au **Mozambique** (12 jardins d'enfants publics). En revanche, le pays compte 210 jardins d'enfants privés et 561 maternelles communautaires.

Face à cette situation, deux projets d'envergure sont menés au Mozambique par le Ministère de la Femme et de l'Action Sociale (classes préscolaires dans 10 villes) et par le Ministère de l'Education Nationale en partenariat avec la Banque Mondiale (construction et accompagnement de 300 maternelles).

Les indicateurs du **Tchad** en éducation sont en-dessous de la moyenne de l'Afrique subsaharienne dans la quasi-totalité des domaines. Tout comme la stratégie nationale de réduction de la pauvreté, les programmes éducatifs publics rencontrent des difficultés de mise en œuvre, de gestion et de suivi (Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Education au Tchad, Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation).

Au **Brésil** en revanche, l'État réalise des actions que seules les ONG exécutaient auparavant. Mais les politiques gouvernementales scolaires et parascolaires (*Bolsa Escola*, *Mais Educação*, etc) n'ont pas encore démontré beaucoup d'efficacité dans la lutte contre la pauvreté dans les zones périphériques urbaines. Car cette approche requiert des moyens humains et des méthodes d'accompagnement que le système ne prend pas en charge.

3. Pertinence □□□□

Les projets et la CPE sont **pleinement pertinents**. Ils répondent aux attentes des bénéficiaires, sont accordés aux besoins (immenses) des pays cibles, aux priorités globales, comme aux politiques des partenaires et des bailleurs.

Les projets ont souvent anticipé les politiques publiques. La majorité d'entre eux restent **novateurs** aujourd'hui : stimulation précoce, enfance citoyenne, parcours citoyen (Tchad, Mozambique, Guinée-Bissau), petite enfance (en intervention de 2nd rang : méthodologie, formation des professionnels et espaces de concertation).

Globalement, au regard de leur pertinence, plusieurs projets gagneraient à être **étendus** (ou répliqués par d'autres acteurs) à de nouveaux quartiers et localités dans les pays d'intervention.

4. Efficacité □□□□

Le programme est **plutôt efficace**, avec des résultats relativement en ligne avec les objectifs (aux ¾ atteints, un an avant le terme de la CPE). En termes quantitatifs, le nombre de jeunes bénéficiaires, l'organisation des activités prévues, la formation des équipes, les impacts sur les ados et jeunes, les infrastructures construites font partie des objectifs atteints.

Principaux points forts du programme : l'application des méthodologies, la qualité des équipes ESSOR (siège et terrain), l'implication des ONG, la qualité et la formation continue des équipes d'éducateurs, l'approche novatrice, les impacts des projets, les contenus de l'offre éducative (bien adaptés au contexte), la qualité des partenariats tissés avec les institutions, des lieux éducatifs (maternelles, CDC, MDJ et MDQ) ancrés dans les communautés, dans lesquels s'articulent l'ensemble des activités.

Principaux points faibles du programme : l'insuffisance de démarche participative dans la phase préparatoire, la participation des parents, le renforcement institutionnel des organisations communautaires de base (OCB), la réplification des projets dans des politiques publiques, la communication externe de certains projets, la pérennité des activités éducatives sont des points qui ont posé problème.

5. Efficience □□□□□

Les projets sont apparus **efficacés**. L'approche développée par ESSOR et ses partenaires a permis d'utiliser de manière efficace les moyens financiers alloués.

Les budgets ont généralement été bien proportionnés. Les projets ont été très efficaces dans l'obtention de terrains, la construction de salles, le dimensionnement des ressources humaines et la mobilisation de partenaires.

Le coût d'accompagnement par enfant et par adolescent se situe dans une fourchette basse pour des projets éducatifs similaires : 1,70 à 4,80 euros/mois par tout-petit accueilli dans une maternelle (pour une OCB), 5 à 9 euros/mois par ado dans le parcours citoyen (pour une OCB au Mozambique et en Guinée-Bissau), et 29 à 54 euros/mois par enfant ou ado en intégrant le coût d'accompagnement du projet (Tchad, Brésil).

L'approche globale laisse néanmoins apparaître des points d'amélioration et de vigilance : gestion des ressources humaines (animateurs communautaires, éducateurs, coordonnateurs des lieux éducatifs), synergie avec les autres volets des projets, propriété des centres de développement communautaire, formation et accompagnement des OCB.

6. Impacts □□□□□

Les projets ont généré des impacts considérables sur les **bénéficiaires** directs (enfants et adolescents), au niveau humain (estime de soi, projet, désir), social (savoir-être, socialisation), technique (savoir et savoir-faire : acquisition de connaissances et compétences).

L'impact sur les communautés et la dynamisation des **quartiers** est reconnu des jeunes, des habitants, des autorités et des partenaires. En revanche l'impact sur les **parents** et leurs compétences éducatives est encore faible, et largement améliorable.

Les projets ont tous travaillé à leur appropriation par les pouvoirs publics. L'impact sur les **politiques publiques** est variable selon les zones d'intervention. Il est globalement à conforter et amplifier.

Les projets ont eu un impact significatif sur la majorité des **partenaires** ONG (dont plusieurs développent désormais par elles-mêmes des projets éducatifs). Il est encore fragile chez la majorité des OCB appuyées (environ 3 sur 10 sont en capacité de trouver des financements).

7. Viabilité □□□□□

Les grands **principes** d'intervention pour préparer la viabilité ont été les suivants :

- Ancrage dans les quartiers
- Recherche d'implication des autorités locales
- Diffusion des savoirs
- Stratégie globale d'intervention basée sur la conjugaison des formations, des activités, du suivi individuel et des visites à domicile
- Transfert du savoir-faire à un partenaire local ONG et à la société civile dans les quartiers (OCB)
- Renforcement de la société civile (ONG et OCB) et de sa capacité de mobilisation de financements dans le domaine de l'éducation

Les moyens et les **stratégies** pour pérenniser les activités ont été efficaces au niveau du développement des compétences techniques métier (éducation) et de la mobilisation des ressources des OCB et des ONG.

Si l'ancrage communautaire a été accru et les partenariats publics renforcés, la méthodologie d'accompagnement à la viabilité n'a pas permis d'atteindre tous ses objectifs.

Le **niveau de viabilité** des ONG partenaires et leur implication dans l'éducation est plutôt satisfaisant. En revanche, le niveau de viabilité des OCB accompagnées est assez homogène, il reste globalement faible.

La **pérennisation** des activités éducatives est conditionnée à la poursuite du projet par les ONG, et encore davantage par la viabilité des OCB. La capacité des projets à concrétiser leurs potentiels sera déterminante (OCB renforcées et s'appropriant les activités, partenariats avec les pouvoirs publics, participation des parents, recettes d'origine privée, etc.).

7. Analyse transversale complémentaire

L'évaluation initiale de la CPE avait mis en lumière parmi les impacts une meilleure **insertion scolaire** et une amélioration des notes. Cet constat est toujours d'actualité, mais il est dommage que cet impact n'ait été mesuré que par un seul projet (KUKULA - préscolaire).

Dans tous les pays d'intervention, la participation des parents a été régulièrement recherchée, mais difficile à mettre en œuvre et à pérenniser. Dans ce contexte, nulle surprise que l'amélioration des **compétences éducatives familiales** ne soit pas probante.

En matière de **promotion des droits des enfants**, les projets ont mené quelques initiatives, sans que cela ne s'inscrive dans une démarche structurée et fortement volontariste.

Pour donner plus de **visibilité** aux projets éducatifs (et stimuler ainsi l'intérêt des pouvoirs publics et des partenaires), les recommandations de l'évaluation initiale ont ponctuellement été mises en pratique. Elles restent d'actualité.

Sans hésitation, la CPE a permis des avancées significatives pour le **transfert de compétences Sud-Sud** : espaces de concertation, atelier Sud-Sud, réseaux, formations, partenariats. Nous recommandons de renforcer et d'étendre ce transfert de compétences, tant en termes de cible (nombre et qualité des structures touchées) qu'en termes de moyens.

Une intense activité de **capitalisation** a été menée au cours de la CPE : publication de l'évaluation initiale (Paul Hibon, français-portugais), du manuel ado « Le parcours citoyen : du rêve à l'action » (français-portugais), du manuel « Enfance citoyenne » (portugais – traduction en français en cours), traduction en français du manuel « Stimulation précoce ». Chaque document est diffusé à environ 300 exemplaires.

8. Conclusions et recommandations

Le rapport analyse les leçons apprises et les bonnes pratiques relatives à la préparation des projets, les méthodologies, les activités, les partenariats, les impacts et la viabilité.

Huit lignes de recommandations (20 propositions) sont formulées pour les **activités éducatives**:

- Renforcer la phase préparatoire
- Impliquer davantage les parents
- Consolider le rôle des OCB et des lieux éducatifs
- Mesurer systématiquement l'impact
- Étendre les partenariats
- Développer les synergies entre volets des projets
- Restructurer l'EAD
- Renforcer la pérennité des activités éducatives

Le renforcement institutionnel des ONG et des OCB est au cœur de l'approche d'ESSOR. Il est à la fois un objectif spécifique commun à l'ensemble des projets et une condition *sine qua non* de la poursuite des activités éducatives.

Pour **consolider les ONG**, nous formulons 7 recommandations prioritaires :

- Appuyer les ONG pour écrire un programme institutionnel
- Professionnaliser la gestion des ressources humaines
- Améliorer l'organisation administrative
- Capitaliser et communiquer
- Bien clôturer les projets et préparer la suite
- Être constamment en recherche de nouveaux financeurs
- Développer encore les relations publiques

Pour **renforcer les OCB**, nous recommandons aux ONG locales et aux équipes d'ESSOR de :

- Dresser une feuille de route pour les OCB
- Aider les OCB à améliorer leur organisation interne : organisation administrative, résolution des conflits latents, transparence et éthique, culture de l'écrit, valorisation
- Préparer la viabilité financière des OCB le plus tôt possible et renforcer les capacités de recherche de financements et de gestion des relations avec les bailleurs
- Consolider la viabilité institutionnelle des OCB : gouvernance, vie associative, organes de contrôle

Le rapport formule des recommandations liées aux autres **axes transversaux** de la CPE :

1. Dynamisation du **développement des quartiers** : réintroduire et étendre les rencontres citoyennes, coupler les activités éducatives avec des services sociaux.
2. Implication plus forte des **pouvoirs publics** et société civile en Education : créer de nouveaux espaces de concertation Education, impliquer de nouveaux acteurs publics, innover sur les modalités de travail.
3. Promotion du **droit des enfants** et des adolescents : la renforcer dans tous les projets
4. **Transfert de compétences Sud-Sud** : intégrer le Tchad, mettre en place un espace numérique ouvert avec l'ensemble des documents Education, développer des réflexes de benchmark, amplifier le mouvement d'échanges d'expériences Sud-Sud.
5. **Capitalisation** et transfert de savoir-faire : mieux valoriser les projets, capitaliser les expériences de renforcement institutionnel des partenaires locaux.

Pour conclure, nous proposons d'étendre les champs sectoriels et géographiques dans une nouvelle CPE. En effet, au regard des réalisations et des besoins du terrain, nous considérons essentielle une nouvelle CPE pour conforter et étendre les acquis de la première.

Nous recommandons à ESSOR et à ses financeurs de développer une offre éducative complète, intégrant les **enfants de 7 à 12 ans au Mozambique, en Guinée-Bissau et au Tchad**.

Au regard des besoins immenses dans chaque ville d'intervention, et de la pertinence des méthodologies déployées, les projets devraient y être répliqués par d'autres acteurs. Pour garder le caractère pilote et novateur de son approche, nous recommandons à ESSOR et à ses partenaires de **mettre en œuvre des projets éducatifs en milieu semi-rural** (Mozambique, Guinée-Bissau, Tchad). En adaptant ses méthodologies éprouvées au profit de populations plus agricoles et éloignées des services urbains, ESSOR renforcerait sa vocation de pionnier en activités éducatives pour des populations vulnérables.

1. INTRODUCTION

1.1 Contexte de l'évaluation

L'évaluation finale de la Convention Programme Education (2010-2013) financée par l'AFD est prévue dans le projet initial. ESSOR a souhaité initier l'évaluation à une année de la fin de la convention, en parallèle de l'évaluation de 3 projets (majoritairement Education), qui en font partie : BAIRU LANTA (Guinée-Bissau), KUKULA et DECONBE/CRESCER (Mozambique).

La Convention Programme Education concerne tous les programmes Education de l'ONG ESSOR du Tchad au Brésil, en passant par la Guinée Bissau et le Mozambique, ainsi que les activités d'éducation au développement en France, dans la région Nord.

Les quatre évaluations à conduire en parallèle étaient les suivantes :

N°	Nom du projet	Date de mise en oeuvre	Pays d'intervention	Domaine d'intervention	Financement principal
1	Convention Programme Education	Juillet 2010 – Juin 2014	Brésil, Mozambique, Guinée Bissau, Tchad & France	Education (préscolaire, enfance, adolescence)	AFD
2	KUKULA	Avril 2011 – Mars 2014	Mozambique (Maputo & Beira)	Education (pré scolaire)	UE
3	DECONBE/CRESCER	Octobre 2010 – Octobre 2013	Mozambique (Beira)	Education (pré scolaire ados) / Assainissement / Permanence sociale / RI	Fondation privée & UE
4	BAIRU LANTA	Janvier 2011 – Décembre 2013	Guinée Bissau	Education (pré sco – ados) / FIP / RI	UE

Compte tenu du large champ d'intervention pour cette mission, le schéma récapitulatif des missions terrains et du contenu des évaluations était le suivant :

	Brésil	Mozambique	Mozambique	Guinée Bissau	France	Tchad
Evaluation 3 projets		Projet Crescer	Projet KUKULA	Projet BAIRU LANTA		
Evaluation CP Educ	Enfance citoyenne (7- 12 ans)	Parcours Citoyen Beira (14- 18 ans)	Presco Maputo Beira (3- 6 ans)	Presco (3-6 ans) + Ado (14-18 ans)	EAD (Multi-générationnel)	Parcours Citoyen (14-18 ans)
Autres volets à évaluer	Stimulation précoce (6 mois–6 ans)	PS + RI + Assainissement		FIP + RI + Alpha + CDC Missira		

A cet effet, l'équipe de consultants a réalisé, en parallèle des évaluations des projets Crescer, KUKULA et BAIRU LANTA, l'évaluation de la CP Education, en prenant en compte les spécificités de cette Convention, les résultats de l'évaluation initiale (2011) et en complétant ce travail par des missions au Brésil, au Tchad et en France pour évaluer les actions Enfance Citoyenne, Parcours citoyen et Education Au Développement (EAD).

1.2 Objectifs de l'évaluation

1.2.1 Objectifs globaux et axes transversaux

L'évaluation répond à **4 objectifs globaux** :

1. Evaluer les volets Education des 3 projets BAIRU LANTA (Guinée-Bissau), KUKULA et DECONBE/CRESCER (Mozambique)
2. Evaluer ce qui est mis en œuvre au niveau de l'enfance citoyenne, du renforcement des ONG et de la stimulation précoce au Brésil
3. Evaluer ce qui est réalisé au niveau du parcours citoyen au Tchad
4. Au siège d'ESSOR : évaluer les actions EAD et le bien-fondé d'une Convention Programme Education pour ESSOR (avancées en terme de capitalisation, renforcement des savoir-faire d'ESSOR et de ses partenaires, et insertion dans des réseaux Education).

En plus de l'approche classique projet (pertinence, efficacité, efficience, impacts, viabilité), l'évaluation vise à analyser des **axes transversaux**:

- Dynamisation du développement des quartiers
- Implication plus forte des pouvoirs publics et société civile en Education
- Insertion scolaire des enfants & compétences familiales éducatives
- Promotion du droit des enfants et des adolescents
- Renforcement institutionnel (RI) des ONG et des OCB
- Consolidation, visibilité, extension des activités Education
- Transfert de compétences Sud-Sud
- Capitalisation et transfert de savoir-faire

1.2.1 Domaines à évaluer

La CPE couvre **six domaines** principaux :

1. La Petite Enfance au Mozambique (Beira & Maputo) et en Guinée Bissau
2. La stimulation précoce et l'enfance citoyenne au Brésil
3. Le Parcours Citoyen au Mozambique, Tchad et Guinée Bissau
4. L'accompagnement institutionnel des ONG
5. L'accompagnement institutionnel des OCB
6. L'Education au Développement (EAD) en France

Les questions évaluatives visent à apprécier, pour chacun de ces domaines, les critères suivants :

1. Efficacité

Analyser pour chaque type d'activités si les actions menées pour les différents groupes cibles ont permis **d'atteindre les résultats** espérés.

Sur les projets de terrain, donner le niveau d'atteinte des objectifs spécifiques pour chaque domaine et en termes d'impact du projet sur les politiques publiques en éducation.

2. Pertinence

Les actions menées ont-elles été pertinentes, domaine par domaine ?

3. Efficience

Coût et niveau d'autonomie/résultats atteints. Les actions menées ont-elles été efficaces pour chaque domaine ?

4. Analyse de l'impact

Sur les groupes cibles et la vie des quartiers (bâtiments, groupes)

Analyser l'impact des activités menées sur les groupes cibles (enfants, jeunes, éducateurs, familles), et dans la vie des quartiers au-delà des résultats directs espérés.

Sur les OCB

Les actions menées ont-elles fait l'objet d'une appropriation par les OCB, ont-elles eu des répercussions sur leur fonctionnement, sur leurs activités, leur reconnaissance et leur légitimité sur cette thématique. Les OCB se sont-elles appropriées la méthodologie pour développer des actions en éducation ?

Sur les ONG partenaires

Les actions menées ont-elles fait l'objet d'une appropriation par les ONG, ont-elles eu des répercussions sur leur fonctionnement, sur leurs activités, leur reconnaissance et leur légitimité sur cette thématique. Les ONG se sont-elles appropriées la méthodologie pour développer des actions en éducation ?

Sur les autorités et politiques publiques locales

Analyser la perception et le degré d'appropriation des acteurs impliqués des :

- Résultats concrets obtenus par le projet (techniques, formes d'organisation créées...)
- Méthodologie utilisée (travail de proximité, implication de la famille, pédagogie participative, formation d'éducateurs locaux,...)
- Moyens matériels et humains mis en œuvre

Pour les autres acteurs locaux, sociaux, économiques

- Connaissent-ils la réalité du travail qui a été fait ?
- Reconnaissent-ils la qualité du travail réalisé ?
- S'appuient-ils sur des structures qui ont été créées ou soutenues par le projet pour mettre en œuvre leurs activités ?
- Ont-ils adopté des éléments de la méthodologie utilisée dans leurs nouveaux projets ?
- Les actions ont-elles eu un impact sur les interventions publiques directes ?

5. Pérennité

Quels moyens ont été mis en place au niveau technique, financier et institutionnel pour la pérennité des actions ? Quelles **stratégies** ont été développées :

- au niveau des compétences techniques : formation, gestion, accompagnement et évaluation...
- au niveau de la mobilisation des ressources des OCB: formation, appropriation des méthodologies, gestion, communication, recherche de financement et appuis locaux, mobilisation de la solidarité locale, organisation d'événements, participation à des réseaux et espaces de concertation...

- au niveau de la mobilisation des ressources des ONG : formation, appropriation des méthodologies, capacité à mobiliser des ressources, participation à des réseaux et espaces de discussion...
- Quel est le degré de pérennité atteint pour les centres préscolaires, les CDC, les maisons de jeunes, les groupes d'enfants et d'adolescents ?

6. Recommandations

Quelles Leçons Apprises et Bonnes Pratiques peuvent être tirées pour chaque type d'activités (petite enfance, enfance et adolescence) ? Pour chacune d'elles, quelles recommandations peuvent être formulées ?

Leçons apprises : Considérant l'évolution des actions dans leurs contextes respectifs, quelles sont les erreurs à éviter et les éléments à considérer à l'avenir ?

Bonnes Pratiques : Considérant l'évolution des actions dans leurs contextes respectifs, quels sont les points forts à consolider et quels éléments prendre en compte pour leur succès ?

Pistes pour la poursuite des actions : Quelles sont les recommandations pour une poursuite des actions sur le terrain et de la CP Education ?

1.3 Champ de l'évaluation : géographique, thématique, sectoriel

1.3.1 Champ géographique

PAYS	VILLES	QUARTIERS D'INTERVENTION
GUINEE-BISSAU	BISSAU	(1) BAIRRO MILITAR (2) MISSIRA
TCHAD	N'DJAMENA	(1) WALIA (2) NJARI (3) DEMBE (4) CHAGOUA
MOZAMBIQUE	BEIRA	(1) INHAMIZUA (2) MUAVE (3) MUNHAVA (4) CHIPANGARA
	MAPUTO	(1) DISTRICT 5 : KAMUBUKWANA (2) DISTRICT 4 : KAMAVOTA
BRESIL	JOAO PESSOA VARZEA ALEGRE PATOS FORTALEZA MANAUS	NORD ET NORDESTE DU BRESIL : ETATS DU CEARA ET PARAIBA. CENTRE DU BRESIL : ETAT DE AMAZONAS
FRANCE	METROPOLE LILLOISE ET REGION NORD – PAS-DE-CALAIS	

1.3.1 Analyse transversale

L'évaluation nécessitait l'analyse de **thèmes transversaux**, outre les critères classiques (Pertinence, Efficacité, Efficience, Impacts, Viabilité), qui étaient ainsi répartis par pays :

Points à évaluer	France	Brésil	Tchad	Guinée-Bissau	Mozambique (Crescer)	Mozambique (KUKULA)
Dynamisation du développement des quartiers		X	X	X	X	X
Implication plus forte des pouvoirs publics et société civile en Education		X	X	X	X	X
Insertion scolaire des enfants & compétences familiales éducatives		X	X	X	X	X
Promotion du droit des enfants et des adolescents		X	X	X	X	X
Sensibilisation des élèves du Nord au développement	X					
RI des ONG et des OCB		X	X	X	X	X
Consolidation, visibilité, extension des activités Education	X	X	X	X	X	X
Transfert de compétences Sud-Sud		X	X	X	X	X
Capitalisation et transfert de savoir-faire	X	X	X	X	X	X

1.3.2 Analyse sectorielle

Les projets concernés par la CP Education interviennent sur des **secteurs** variés dans le champ de l'Education : Petite Enfance (PE), Stimulation précoce, Parcours Citoyen (PC), Renforcement Institutionnel (RI) des ONG et des OCB, Education Au Développement (EAD).

Hors Education, 4 autres volets développés dans certains projets ont aussi été évalués : Permanence Sociale, Assainissement, FIP et Alphabétisation. Leurs interactions avec les activités éducatives ont été analysées.

Bénéficiaires (et leurs parents)	ENFANTS 1-6 ANS				ENFANTS ET ADOS			
Volets à évaluer	PE Beira	PE Maputo	PE Guinée Bissau	Stimulat. précoce Brésil	Enfance citoyenne Brésil	PC Beira	PC Tchad	PC Guinée Bissau
Pertinence	X	X	X	X	X	X	X	X
Efficacité	X	X	X	X	X	X	X	X
Efficience	X	X	X	X	X	X	X	X
Impacts - sur bénéficiaires - sur OCB et sur ONG - sur pouvoirs publics - sur autres acteurs	X	X	X	X	X	X	X	X
Viabilité - Technique - Financière - Institutionnelle	X	X	X	X	X	X	X	X
Recommandations - Leçons apprises - Bonnes pratiques - Pistes pour la poursuite des actions	X	X	X	X	X	X	X	X
Bénéficiaires (et leurs parents)	THEMES TRANSVERSAUX			VOLETS HORS EDUCATION				
Volets à évaluer	RI ONG	RI OCB, CDC	EAD France	Permanen ce sociale Crescer	Assainis- sement Moz. Crescer	FIP G. Bissau, Tchad	Alphabétisa- -tion G. Bissau	
Pertinence	X	X	X	X	X	X	X	
Efficacité	X	X	X	X	X	X	X	
Efficience	X	X	X	X	X	X	X	
Impacts - sur bénéficiaires - sur OCB et sur ONG - sur pouvoirs publics - sur autres acteurs	X	X	X	X	X	X	X	
Viabilité - Technique - Financière - Institutionnelle	X	X	X	X	X	X	X	
Recommandations - Leçons apprises - Bonnes pratiques - Pistes pour la poursuite des actions	X	X	X	X	X	X	X	

1.4 Méthodologie

La mission s'est déroulée en trois phases :

PHASE 1. Préparation et cadrage de la mission

- Etape 1 : Information des partenaires locaux
- Etape 2 : Entretiens préparatoires avec les responsables ESSOR (siège, Brésil, Mozambique, Guinée-Bissau, Tchad).
- Etape 3 : Evaluation des actions conduites en **France** dans le cadre de la Convention Programme Education
- Etape 4 : Analyse documentaire
- Etape 5 : Recensement et caractérisation des acteurs
- Etape 6 : Finalisation de la démarche d'évaluation

PHASE 2. Travaux de terrain en Guinée-Bissau, au Mozambique (2 projets), au Brésil et au Tchad

- Etape 1 : Coordination inter-consultants après la mission en France
- Etape 2 : Visites de terrain et rencontres
- Etape 3 : Débriefing intermédiaire
- Etape 4 : Poursuite des visites de terrain
- Etape 5 : Atelier d'échanges avec les ONG et OCB et synthèse de la mission
- Etape 6 : Débriefing et travail sur la Convention Programme avec les consultants

PHASE 3. Rédaction des livrables et restitution

- Etape 1 : Analyse de la mission avec le chef de mission et entre consultants
- Etape 2 : Evaluation croisée, synthèse et recommandations globales. Partage des analyses entre consultants et coordination générale du travail.
- Etape 3 : Rédaction et restitution des livrables
- Etape 4 : Restitution finale au siège d'ESSOR

L'évaluation de la CP Education et de chacun des projets ont été réalisées par une équipe de 3 consultants (Paul HIBON, Emmanuel MATTEUDI, Vincent BRACKELAIRE), avec l'appui de l'équipe Education au siège d'ESSOR, des RP ESSOR au Mozambique, en Guinée Bissau et au Tchad, du coordinateur pays et de la RP Education au Brésil.

Ce travail a également impliqué les organisations partenaires locales (au Brésil, Mozambique, Guinée Bissau et Tchad), les bénéficiaires, et familles, les Ministères de l'Education et de l'Action Sociale dans les pays concernés, et tous les acteurs en éducation participant aux projets.

Le déroulé de la mission a été le suivant :

- **Mission en France** (siège ESSOR et EAD) : elle a été effectuée par Paul HIBON du 18 au 20 juin 2013. Une note de cadrage pour la mission globale en a découlé.
- **Mission en Guinée-Bissau** (projet BAIRU LANTA) : elle a été effectuée à Bissau du 6 au 13 juillet 2013 par Emmanuel MATTEUDI, appuyé par un interprète.

Le rapport d'évaluation en français a été rédigé en octobre 2013. Il a été traduit en portugais par Rebecca Soares en décembre 2013.

- **Mission au Mozambique** (projets KUKULA à Maputo et DECONBE/CRESCER à Beira) : elle a été effectuée du 14 au 29 juillet 2013 par Emmanuel MATTEUDI, appuyé par un interprète (Egidio Fumo). Les deux rapports d'évaluation en français ont été rédigés en octobre 2013. Le rapport DECONBE/CRESCER a été traduit en anglais par Catherine Dielt, et le rapport KUKULA en portugais par Rebecca Soares.
- **Mission au Brésil** (projets dans les Etats du Ceara, Paraiba, Amazona) : elle a été effectuée par Vincent BRACKELAIRE du 4 au 12 juillet à Fortaleza, Varzea Alegre, Patos, Joao Pessoa, et les 25 et 26 juillet à Manaus. Le rapport d'évaluation est disponible en français et en portugais.
- **Mission au Tchad** (projet Jeun'Action) : elle a été effectuée par Paul HIBON du 30 septembre au 3 octobre 2013, et le rapport d'évaluation rédigé en décembre.
- **Coordination** de la mission et rédaction du rapport CP Education : Paul HIBON

La collecte des données provient de sources d'informations complémentaires : documents des projets, entretiens individuels (bénéficiaires, équipes, autorités, partenaires, financeurs), groupes focus et visites de terrain.

Ces données ont été croisées et analysées, au regard du contexte, de manière à faire émerger des pistes de réflexion. Ces pistes ont été passées au crible d'un questionnement sur la généralisation possible des analyses, leur interprétation et leur extrapolation.

2. APPRECIATION GLOBALE DU PROGRAMME

2.1 Objectifs de la Convention Programme Education

Objectif général

Renforcer les capacités d'ESSOR et de ses partenaires dans la mise en œuvre d'activités concrètes et innovantes en éducation et socialisation, activités susceptibles d'améliorer durablement les conditions de vie des enfants, adolescents et jeunes ainsi que les capacités pédagogiques et d'accueil des structures locales publiques et privées. S'appuyer sur ces actions pour capitaliser et diffuser largement ces savoir-faire en éducation et socialisation des enfants et des adolescents en pays francophones et lusophones.

Objectifs spécifiques

- Participer à dynamiser le développement local des quartiers par la mise en œuvre d'activités socio-éducatives et d'insertion scolaire et sociale des enfants et des adolescents et jeunes.
- Contribuer à une meilleure compréhension et prise en charge des problématiques éducatives et sociales des enfants et des adolescents par les autorités locales et la société civile en général.
- Améliorer les chances d'insertion scolaire des enfants lors de leur entrée au primaire, améliorer les compétences familiales en matière de petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence.
- Contribuer à la promotion des droits de l'enfant et de l'adolescent. Editer et diffuser du matériel éducatif simple et facilement réutilisable par les éducatives et les OCB locales.
- Sensibiliser les élèves collégiens et lycéens de la région du Nord de la France à la situation de l'éducation dans les pays du Sud, encourager le bénévolat et la solidarité au nord et au sud.

Principales activités transversales prévues

1. **Evaluation initiale** des activités en éducation et socialisation des enfants et adolescents mises en œuvre.
2. **Renforcement des capacités des OCB et ONG** du Sud à mettre en œuvre, accompagner et pérenniser des activités éducatives périscolaires de qualité et à mobiliser localement des appuis financiers, matériels et techniques pour ce faire.
3. **Consolidation** et meilleure **visibilité** des activités en cours (Préscolaire 3-6 ans, Enfance Citoyenne 7-12 ans, Prévention adolescents et jeunes 13-24 ans) et extension dans de nouvelles zones, Tchad et Guinée Bissau, en tenant compte des recommandations de l'évaluation initiale.
4. **Transfert de compétences** Sud-Sud, soutien à la mise en place d'espaces de concertation dans ces domaines, permettant d'influencer les politiques publiques et favorisant la formation des acteurs de terrain et leur rapprochement avec les acteurs de formation supérieure dans le domaine éducatif.
5. **Capitalisation** et transfert de savoir-faire.
6. **Evaluation finale** de la Convention Programme.

Résultats transversaux attendus en fin de projet (2014)

1. Des **actions concrètes, innovantes et de qualité** ont été mises en œuvre par ESSOR et ses partenaires du Sud dans le domaine de l'éducation et de la socialisation des enfants et des adolescents
2. Près de **5000** enfants, adolescents et jeunes (dont 50% du sexe féminin) ont participé aux activités d'éducation et de socialisation, et 80% d'entre eux ont acquis de nouveaux "savoir-faire" et "savoir-être" (notamment au niveau de la capacité d'expression, de l'autonomie et de la sociabilité).
3. **60% des responsables éducatifs**, parents, entourage proche, professeurs ont été impliqués, ont amélioré leurs compétences éducatives et se sentent partie prenante de l'évolution des enfants et des jeunes qui de leur côté se sentent mieux respectés et reconnus dans leurs aspirations.
4. **12 OCB** (Organisation Communautaire de Base) **et au moins 6 ONG du Sud** ont acquis des savoir faire durables dans la mise en œuvre, l'accompagnement et le financement d'actions éducatives. 10 OCB et 5 ONG du Sud sont à même de mettre en œuvre, suivre et évaluer et obtenir des financements ou des appuis locaux pour des projets éducatifs de qualité.
5. Les capacités d'ESSOR et de ses partenaires à **développer et partager leur savoir-faire** dans le domaine de l'éducation sont renforcées. Les partenaires d'ESSOR sont reconnus dans le domaine, consolident et intensifient leurs actions et obtiennent des moyens pour cela.
6. Les expériences et savoir-faire d'ESSOR et de ses partenaires ont été évalués, analysés, et ont fait l'objet de capitalisation. Cette **capitalisation** a un effet moteur auprès de la société civile et des pouvoirs publics qui intègrent certaines initiatives dans leurs politiques et programmes.

2.2 Budget

La Convention Programme Education représente un budget global de **2 016 146 euros sur quatre ans** (07/2010 – 07/2014).

Les cofinancements sont les suivants :

- AFD :	1 000 000 euros
- Union Européenne :	604 311 euros
- Fondations et donateurs privés :	271 742 euros
- Fonds propres ESSOR :	102 093 euros
- Donateurs particuliers :	30 000 euros
- Conseil Général Nord :	8 000 euros

L'EAD en France a été financée par le Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais.

2.3 Appréciation de la performance de la CP Education

Critères standard d'évaluation

Pertinence : □□□□□

- Les projets répondent aux attentes des bénéficiaires et des partenaires.
- Par l'approche éducative développée, les projets se sont accordés aux besoins de tous les pays d'intervention, aux priorités globales, comme aux politiques des partenaires et des bailleurs.
- Les projets ont souvent anticipé les politiques publiques, en étant pleinement novateurs.
- Au regard de leur pertinence, les projets devraient être étendus à d'autres localités et régions des pays.

Efficacité : □□□□□

- Les projets sont globalement en ligne avec leurs objectifs quantitatifs (aux ¾).
- Les contenus de l'offre éducative, bien adaptés au contexte, et l'application rigoureuse des méthodologies ont permis de générer les impacts escomptés auprès des tout-petits, des enfants et des adolescents.
- Les projets ont pour socle les lieux éducatifs (maternelles, CDC, MDJ et MDQ), reconnus des communautés et des partenaires, dans lesquels s'articulent l'ensemble des activités.
- L'accompagnement des partenaires (ONG et OCB) a eu des effets positifs. Mais les partenaires ne montrent pas tous la même solidité institutionnelle, organisationnelle et financière.
- Des initiatives intéressantes ont été menées entre acteurs socio-éducatifs et politiques en Guinée-Bissau (réseau SCP), au Brésil (réseau Enfance citoyenne), au Mozambique (DPI) et au Tchad (conventions avec les Ministères). Des espaces de concertation apparaissent nécessaires au niveau des communautés des quartiers et villes d'intervention.
- La pérennité des activités éducatives a été travaillée, mais elle n'est pas encore assurée.

Efficience : □□□□□

- Les projets ont été très efficaces dans l'obtention de terrains, la construction de salles et le dimensionnement des ressources humaines
- La gestion des ressources humaines est perfectible (animateurs communautaires, éducateurs, coordonnateurs des lieux éducatifs)
- Le coût d'accompagnement par enfant et par adolescent se situe dans une fourchette très basse pour des projets éducatifs similaires.
- Quelques carences en organisation ont affecté l'efficacité des projets (par exemple, turn over des animateurs, propriété des CDC, pertinence et suivi de certains indicateurs, cadre et méthode de travail avec les OCB)

Impacts : □□□□□

- Les projets ont généré des impacts considérables sur les bénéficiaires directs (enfants et adolescents).
- L'impact sur les communautés et la dynamisation des quartiers est réel.
- L'impact sur les parents est encore faible, et largement améliorable

- Les projets ont tous travaillé à leur appropriation par les pouvoirs publics. L'impact sur les pouvoirs publics est variable selon les zones d'intervention. Il est globalement à conforter et amplifier.
- La présence des infrastructures et des activités éducatives dans les quartiers est un effet visible du projet.
- Les projets ont eu un impact significatif sur la majorité des partenaires ONG. L'impact est encore fragile chez la majorité des OCB appuyées.

Viabilité : □□□□□

- Le niveau de viabilité des ONG partenaires et leur implication dans l'éducation est plutôt satisfaisant.
- Le niveau de viabilité des OCB accompagnées est assez homogène, il reste globalement faible.
- La pérennisation des activités éducatives est conditionnée par la poursuite du projet par les ONG, et encore davantage par la viabilité des OCB.
- La capacité des projets à concrétiser leurs potentiels sera déterminante (OCB renforcées et s'appropriant les activités du projet, partenariats avec les pouvoirs publics, participation des parents, recettes d'origine privée, etc).

Critères spécifiques à la Convention Programme Education**Dynamisation du développement des quartiers : □□□□□**

- Les projets ont souvent créé les rares espaces d'activités éducatives et loisirs pour les enfants et adolescents
- Les sensibilisations menées par les jeunes dans les communautés et dans les écoles contribuent au développement des quartiers
- Les parcours citoyens ont réduit l'oisiveté des jeunes (et ses conséquences)
- Les projets d'éveil à la citoyenneté préparent les enfants à commencer à se prendre en charge et à devenir des citoyens responsables dans les quartiers
- Les projets proposent une palette d'activités pour la communauté
- Les pouvoirs publics sont plus attentifs aux besoins des quartiers
- Les interlocuteurs sont demandeurs d'espaces de concertation

Implication plus forte des pouvoirs publics et de la société civile en Education :

□□□□□

- Les partenariats noués avec les pouvoirs publics sont de qualité mais n'amènent pas encore une implication plus forte en éducation.
- Hormis en préscolaire et enfance citoyenne, la majorité des OCB ne se sont pas encore pleinement approprié les activités éducatives des projets.
- Les perspectives de financement des pouvoirs publics, locaux, provinciaux et nationaux, pourraient amener leur implication plus forte en Education.
- La création et le développement de relations avec d'autres Ministères (Education, Enseignement Supérieur, Formation Professionnelle, Communication), serait de nature à générer une implication forte des pouvoirs publics. Il en va de même pour la création d'espaces de concertation Education et d'une plus large communication externe des projets et de ses acteurs (ESSOR, ONG, OCB).

Insertion scolaire des enfants & compétences familiales éducatives : □□□□□

- La majorité des projets ne mesurent pas le retour à l'école des jeunes déscolarisés, ni l'évolution de leurs résultats scolaires (à l'exception du préscolaire).
- Les projets ne mesurent pas l'évolution des compétences éducatives des parents (ni leur perception)
- En préscolaire, des enquêtes attestent des meilleurs résultats des bénéficiaires au primaire.
- Une partie des enfants et ados interrogés disent avoir de meilleurs résultats à l'école
- Le projet réalise un nombre important de visites à domicile, mais rien ne démontre qu'elles contribuent à accroître les compétences familiales éducatives.
- La faible participation des parents dans la majorité des projets rend hypothétique l'amélioration de leurs compétences éducatives

Promotion du droit des enfants et des adolescents : □□□□□

- Les projets d'éveil à la citoyenneté intègrent les droits des enfants dans les programmes des ateliers et les sensibilisations dans les écoles
- Les leaders locaux ne sont généralement pas associés aux actions de promotion des droits des enfants et des adolescents (sauf à Varzea Alegre et à Patos au Brésil).
- La majorité des projets ne mènent aucune autre action de communication, de lobbying et de formation sur les droits des enfants et des adolescents, même à l'échelle du quartier.

RI des ONG et des OCB : □□□□□

- La majorité des ONG ont bien progressé et sont devenues des acteurs de référence dans le domaine de l'éducation.
- Les ONG devraient toutes écrire leur programme institutionnel en matière d'éducation, stratégie du développement de leurs actions.
- Les projets accusent du retard en matière de renforcement institutionnel des OCB. Jusqu'à lors, la majorité des OCB n'ont pas démontré sa capacité à s'approprier des activités du projet (hors préscolaire, où leur implication est remarquable).
- A l'inverse des activités éducatives, la méthodologie de RI n'est pas formalisée ni capitalisée

Consolidation, visibilité, extension des activités Education : □□□□□

- Les projets ont tous clairement consolidé, donné plus de visibilité et étendu les activités Education pendant la CPE
- De nouveaux partenariats ont été signés et mis en œuvre
- De nouveaux quartiers ont bénéficié des activités Education
- La visibilité des actions doit encore être renforcée (diffusion plus large et systématique des rapports, nouveaux partenaires publics, communication externe, media, colloques)
- La pérennité des activités éducatives n'est généralement pas encore assurée au terme des projets

Transfert de compétences Sud-Sud : □□□□□

- Les projets bénéficient des excellentes méthodologies développées par ESSOR dans les pays du sud (activités éducatives, grille autodiagnostic RI) et des missions de suivi thématique

- La rencontre Sud-Sud de juin 2013 au Mozambique a été un grand succès. Le Tchad n'a pas participé à cette rencontre, mais a été mis en avant lors des 20 ans d'ESSOR.
- Le Tchad, francophone, bénéficie peu des transferts sud-sud, développés entre pays lusophones.

Capitalisation et transfert de savoir-faire : □□□□□

- Les méthodologies ESSOR ont été capitalisées dans de nombreux ouvrages : 20 ans de pratiques éducatives au Brésil et au Mozambique, manuel du Parcours ado (en français et portugais), Stimulation précoce, et Enfance citoyenne (en cours).
- Les parcours citoyens en Guinée-Bissau, au Mozambique et au Tchad ont été bâtis sur la base de la méthodologie et l'expérience brésilienne d'ESSOR (projets Enfance citoyenne).
- Les projets ont développé des outils simples et performants : boîtes à images, photos, carte d'identité géante, etc.
- Les savoir-faire sont appropriés par les équipes projet ESSOR sur le terrain et le personnel des ONG. Le savoir-faire est en général intégré par les animateurs communautaires, mais rarement par les structures OCB.
- La majorité des projets manquent encore de visibilité et ont besoin de développer une stratégie de communication et de relations publiques avec les partenaires éducatifs, privés et publics.

2.4 Prise en compte des recommandations de l'évaluation initiale

Le rapport d'évaluation initiale (Capitalisation de 20 ans de pratiques éducatives au Brésil et au Mozambique, Paul Hibon, 2011) proposait 5 ensembles de recommandations :

- Recommandations prioritaires
- Pour ESSOR
- Pour les ONG partenaires
- Pour les OCB partenaires
- Pour les financeurs

Nous analyserons ici dans quelle mesure les recommandations prioritaires et les recommandations pour ESSOR ont été prises en compte à ce jour.

2.4.1 Recommandations prioritaires

Quatre lignes de recommandations prioritaires avaient été formulées :

1. Impulser une dynamique de viabilité deux ans avant la fin du projet
2. Renforcer l'entrepreneuriat et la prise d'initiative
3. Valoriser les méthodologies auprès des pouvoirs publics
4. Clarifier les conditions de transfert des infrastructures

Globalement, l'ensemble des recommandations prioritaires ont été prises en compte sur les projets. Elles doivent encore être mises en pratique de manière plus large et approfondie.

2.4.1.1 Impulser une dynamique de viabilité deux ans avant la fin du projet

Cette recommandation a été partiellement prise en compte. Elle est **toujours d'actualité** et la démarche initiée est à renforcer.

En effet, les projets ont intégré dans leurs activités la formation des OCB à l'élaboration de projets. Ils ont initié des premières mises en relation avec des financeurs sur des projets précis. Cette démarche est à étendre largement, car elle c'est **la première demande** des ONG et des OCB.

Les projets ont également essayé de redynamiser la vie associative des OCB, mais la méthodologie de renforcement institutionnel est à restructurer dans son ensemble.

2.4.1.2 Renforcer l'entrepreneuriat et la prise d'initiative

ESSOR a permis aux partenaires locaux de comprendre qu'ils doivent rechercher des financements multiples auprès d'acteurs différents. Cet élément est intégré par la majorité des ONG partenaires et par environ un tiers des OCB.

ESSOR devrait encore renforcer les capacités des ONG et OCB en marketing, vente et relations clients. Une première séance en ce sens a été menée avec les OCB du projet BAIRU LANTA en Guinée-Bissau. Ce type de démarche est à intégrer dans une approche globale sur toute la durée du projet.

Les initiatives des éducateurs sont globalement recherchées et stimulées.

ESSOR et ses partenaires ONG ont incité et accompagné les jeunes à monter des activités génératrices de revenus, à l'instar des tournois de foot en Guinée-Bissau.

Au Tchad, les MDJ développent une activité de promotion et de location des lieux pour dégager des recettes. Les liens entre activités éducatives et FIP contribuent également à cette dynamique.

Cette dynamique doit encore être **poursuivie** pour faire partie intégrante de chaque projet.

2.4.1.3 Valoriser les méthodologies auprès des pouvoirs publics

Les méthodologies ont été effectivement valorisées auprès des pouvoirs publics, une démarche **à étendre**.

Avant le projet, les autorités publiques ont été informées de l'écriture des projets, mais pas associées à leur élaboration. Les ONG et les OCB sont encore peu nombreuses à disposer d'éléments de valorisation de leur savoir-faire éducatif (plaquette, chiffres, histoires de vie...).

Pendant les projets, les autorités publiques sont généralement conviées aux évènements organisés par les projets. Des réunions régulières se tiennent entre responsables sur les projets et partenaires publics. Les relations sont de plus en plus formalisées par des conventions (exemple des conventions avec les Mairies d'arrondissement à N'Djamena).

Quelques projets disposent d'un bulletin d'information, mais aucun d'une newsletter régulière.

Un atelier de restitution des expériences et résultats des projets a parfois été organisé. Cette démarche devrait être systématisée, à mi-parcours et au terme des projets. Elle donne visibilité aux projets et renforce les partenariats.

2.4.1.4 Clarifier les conditions de transfert des infrastructures

Les nouveaux projets ont mis en œuvre cette recommandation, les projets plus anciens n'ont pas réussi à le faire en cours de route.

Les conditions de transfert des infrastructures ont été clarifiées au Tchad pour les deux MDJ construites. Les conditions d'utilisation des MDQ ont été précisées. C'est également le cas pour le CDC de Missira en Guinée-Bissau.

En revanche, la situation des CDC de Bairro Militar et de Beira reste problématique. L'action conjointe des OCB à l'encontre du Conseil Municipal de Beira pour récupérer l'usage des CDC est un élément nouveau et prometteur.

Cette recommandation semble aujourd'hui **bien intégrée** par le siège d'ESSOR.

2.4.2 Recommandations pour ESSOR

Quatre lignes de recommandations pour ESSOR avaient été formulées :

1. Rester fidèle aux principes d'intervention et affiner les méthodes
2. Approfondir l'accompagnement en amont et en aval des projets
3. Mieux valoriser les projets
4. Mutualiser les expériences et les réseaux

ESSOR a mis en pratique une bonne part des recommandations proposées. Cette démarche porte ses fruits et demande à être poursuivie.

2.4.2.1 Rester fidèle aux principes d'intervention et affiner les méthodes

Le **changement de posture** d'ESSOR est clairement perceptible : ESSOR se présente comme partenaire prêt à un échange d'expérience et à apprendre de la communauté et des OCB. ESSOR fait état de ses ressources financières en dernier lieu, et met avant tout l'accent sur le savoir-faire (les formations) qu'il va apporter à la communauté.

Sur la majorité des projets, ESSOR et ses partenaires ont étendu la gamme de **formations** dispensées aux éducateurs. Les manuels pour les éducateurs ont été approfondis, à l'instar du manuel du parcours ado (français-portugais).

ESSOR a commencé à prendre la mesure de la situation avant et après (exemple des enquêtes au Tchad, et de l'enquête d'**impact** de l'évaluation initiale), mais cette démarche demande encore à être systématisée. En revanche, la satisfaction "clients" (bénéficiaires, éducateurs, OCB, ONG, partenaires publics et privés) n'est pas encore suivie.

2.4.2.2 Approfondir l'accompagnement en amont et en aval des projets

En amont, la recommandation d'impliquer davantage les **communautés** dans la préparation des projets n'a pas été prise en compte.

La recommandation sur l'**enquête socio-économique** approfondie est quant à elle partiellement mise en œuvre : elle a été conduite dans certains projets (comme au Tchad), mais n'intègre pas encore une large gamme d'indicateurs en matière d'éducation, d'économie, de santé, d'environnement, de relations sociales et communautaires.

ESSOR s'attache à sortir plus progressivement des projets et procède davantage par étapes (exemples en Guinée-Bissau, au Tchad et au Brésil). Cette recommandation est intégrée et se met en œuvre elle aussi par étapes.

Comme recommandé, ESSOR semble témoigner de plus d'anticipation et de transparence sur les financements à venir pour ses partenaires locaux (ONG et OCB).

2.4.2.3 Mieux valoriser les projets

ESSOR a globalement suivi la recommandation sur l'amélioration de son système d'information. Pour aller plus loin, la norme ISO 9001 prévoit que n'importe quel document soit accessible en moins de 20 mn, et les documents d'usage courant en 20 secondes.

Sur l'archivage numérique, ESSOR a mis en ligne de nombreux documents de référence (manuels, évaluations, etc) sur le site Pratiques, accessible à tous. L'ensemble des autres documents ne sont pas encore accessibles en quelques clics à toutes les équipes et partenaires locaux. Les meilleures pratiques, les rapports et analyses de cas (réussis ou ratés) devraient ainsi être facilement disponibles pour les ONG, les OCB et les techniciens, de leur propre initiative.

La question de l'ouverture de ce site de référence à d'autres partenaires (notamment publics) et de sa promotion devrait aussi être posée.

ESSOR a largement mis en pratique la recommandation sur la capitalisation d'expériences.

2.4.2.4 Mutualiser les expériences et les réseaux

A travers les échanges Sud-Sud, et les ateliers conduits dans chaque pays par l'équipe du siège, ESSOR a clairement contribué à élargir le champ de vision et stimuler la créativité des éducateurs. Cette démarche est à renforcer en continu pour que les équipes connaissent parfaitement les approches et résultats des autres acteurs de l'éducation (ONG, pouvoirs publics...) dans les pays d'intervention.

Comme recommandé, ESSOR a étendu l'animation des réseaux d'échanges entre partenaires du Sud.

En matière de mutualisation de recherche de fonds, ESSOR stimule et soutient cette démarche au Brésil, avec succès. Cette approche apparaît émergente ailleurs.

Comme vu précédemment, ESSOR a dédié des ressources pour compléter le renforcement institutionnel et intégrer la gouvernance des ONG et des OCB. Cette approche a donné des résultats limités et demande à être repensée.

Dans le même registre, les expériences de renforcement institutionnel des partenaires du Sud n'ont pas encore été capitalisées comme recommandé. Un manuel pratique à destination des techniciens apparaît toujours nécessaire.

2.5 Intérêt d'une Convention Programme pour le secteur Education à ESSOR

La Convention Programme Education a généré de **forts impacts** sur la structure ESSOR : elle a permis de renforcer le pôle Education, d'approfondir les méthodologies, de développer les formations et les compétences, de lui permettre de mieux remplir sa mission, de faire émerger de nouveaux partenariats et renforcer les partenariats existants, de développer la cohésion entre équipes et partenaires, de capitaliser et diffuser davantage les méthodologies, de gagner en visibilité et en reconnaissance et d'ouvrir de nouvelles perspectives.

2.5.1 Renforcement du pôle Education

Grâce à la CPE, le siège d'ESSOR dispose d'un **pôle Education** structuré, comprenant 2,5 salariées. Auparavant, le secteur Education n'avait pas de ressource dédiée et l'adjointe de direction était en charge de plusieurs volets (Education, Agriculture, FIP, communication).

Ces ressources au siège permettent à ESSOR de développer une vision transversale de l'Education et de mieux accompagner les projets et les équipes sur le terrain. Elles garantissent une cohérence des actions et permettent leur amélioration continue.

2.5.2 Développement des formations et des compétences

La CPE a profondément renforcé les **compétences** d'ESSOR en éducation, tant sur le terrain qu'au siège.

Les équipes d'ESSOR ont bénéficié de davantage d'heures de formation (de 31 heures de formation en 2009 à 54 heures de formation en 2013).

Ces **formations** ont été également plus variées : pédagogie Montessori, droits des enfants, genre, valeurs, organisation d'espaces de concertation, techniques d'animation d'EAD, etc.

Les formations ont été plus longues et davantage évaluées. Elles ont bénéficié autant aux équipes de terrain que du siège. Elles ont permis une actualisation et un enrichissement des savoir-faire d'ESSOR.

2.5.3 Approfondissement des méthodologies

La CPE a permis à ESSOR de mettre au point des **méthodologies** plus approfondies et plus ciblées.

ESSOR s'est appuyée sur des expériences de certains pays pour adapter les méthodologies à d'autres contextes. Par exemple, le projet Enfance Citoyenne a inspiré les parcours citoyens au Mozambique, en Guinée-Bissau et au Tchad. Ou encore, la formation sur les droits des enfants (développée dans le cadre de l'EAD) a été adaptée aux contextes du Sud et intégrée dans les parcours citoyens.

Dans le même esprit, le manuel du parcours ado est inspiré des thématiques et des modes opératoires de l'EAD. En favorisant les échanges, et la mise en **cohérence** des actions, la CPE a permis que des volets différents s'enrichissent mutuellement.

Des manuels ont été imprimés, obligeant à poser et repenser les méthodologies.

Des outils nouveaux ont été proposés au Sud.

En résumé, la **qualité** des programmes éducatifs s'est développée et ESSOR a consolidé son savoir-faire.

2.5.4 Appui pour mettre en œuvre sa raison d'être

L'intérêt de la CPE pour ESSOR, c'est aussi qu'elle lui permet de mieux remplir sa mission, tant quantitativement et qualitativement.

En termes **quantitatifs**, la CPE a entraîné un accroissement du volume d'actions et du nombre de bénéficiaires.

Sur le plan **qualitatif**, la CPE a permis à ESSOR de susciter plus largement le goût pour un travail éducatif de qualité. Pour ESSOR, il s'agissait de faire passer un message clé : pour l'éducation, il est important d'investir sur la formation des éducateurs, sur le contenu des ateliers, sur la pédagogie, sur la responsabilisation des enfants et jeunes, sur l'implication des parents, sur les techniques d'animation pour jeunes, sur l'adolescence (souvent négligée).

Une **amélioration des pratiques** ESSOR a également résulté de la prise en compte des recommandations de l'évaluation initiale (il en sera sans doute de même avec la présente évaluation).

2.5.5 Emergence de partenariats nouveaux et renforcement des anciens

La CPE a conduit ESSOR à nouer de **nouveaux partenariats**. Le fait de capitaliser les expériences, de les partager et diffuser les méthodologies ont permis à ESSOR de rencontrer d'autres partenaires et d'identifier des domaines d'intérêt communs.

Les espaces de concertation (par exemple le préscolaire en Guinée-Bissau) ont créé du lien entre acteurs de l'Education. Des synergies ont été identifiées. ESSOR et les participants ont appris à mieux se connaître, à mieux comprendre la situation éducative des zones d'intervention et à partager des méthodologies.

Les partenariats existants avant la CPE ont également été renforcés (par exemple avec l'INJS au Tchad). La CPE a entraîné la **formalisation** de ces partenariats. Globalement, ESSOR entretient aujourd'hui des relations plus étroites avec les pouvoirs publics.

2.5.6 Développement d'un esprit d'appartenance à travers les échanges Sud-Sud

La CPE a grandement favorisé les **échanges Sud-Sud**, qui ont eu des conséquences positives sur la structure et les projets. L'atelier de juin 2012 au Mozambique en particulier a montré aux acteurs du Sud qu'ils avaient les mêmes difficultés (mobiliser les communautés, pérenniser les activités éducatives, etc.). Il a permis de créer un **esprit d'appartenance**.

Les éducateurs sur place se sont sentis faire partie d'un réseau plus large que leur projet. Ils se sentent aujourd'hui plus soutenus, moins isolés sur leurs thématiques. La cohésion en a été renforcée.

Au Brésil, la CPE a permis de financer le salaire de la responsable Education. Son engagement a donné de la **consistance et de la visibilité** aux actions Education d'ESSOR Brésil. Elle a contribué à l'obtention de financements pour 14 projets éducatifs d'un montant total de 1,3 Million €. A Patos et Joao Pessoa, ESSOR a été intégrée dans des programmes gouvernementaux comme « Mais Educação ». Elle a pu en assurer le suivi pédagogique, avec une éducatrice par école.

La CPE a donc **ouvert des perspectives** au Sud pour ESSOR.

2.5.7 Capitalisation des savoirs et diffusion des méthodologies

La CPE a apporté à ESSOR la possibilité de **capitaliser** largement ses expériences dans le domaine de l'éducation et de les **diffuser** (4 manuels produits, ateliers Sud-Sud-, ateliers dans les pays d'intervention, site Pratiques etc.).

Au Brésil, la CPE a permis à ESSOR de présenter et de donner de la visibilité à ses méthodologies lors de rencontres avec des acteurs gouvernementaux.

La diffusion des méthodologies s'est poursuivie lors des rencontres avec la société civile (1 en Guinée-Bissau, 1 au Mozambique).

2.5.8 Visibilité et reconnaissance

Globalement, ESSOR a gagné en **visibilité** auprès des partenaires publics et privés à travers la CPE.

ESSOR a obtenu une **reconnaissance** beaucoup plus large de la part des pouvoirs publics. Cette reconnaissance officielle a contribué à valoriser l'image de la France à l'étranger et à susciter des vocations pour l'apprentissage de la langue française.

L'UNESCO a par exemple félicité ESSOR pour ses méthodologies et demandé de les diffuser dans d'autres pays.

2.5.9 Perspectives au Nord et au Sud

La mise en place du **parcours ado au Nord** est un effet inattendu de la CPE, qui lui a permis de se rapprocher des acteurs du Nord de la France.

En 2014, ESSOR va investir une année de salaire dans ce projet, en partenariat avec la MDJ de Marcq-en-Baroeul. Le projet est pilote, et prometteur : si l'approche promue par ESSOR (dynamique de groupe) fonctionne, des extensions et des répliques de cette expérience sont possibles.

La CPE a donc entraîné la diffusion des bonnes pratiques d'ESSOR au Nord.

La CPE a ouvert à ESSOR des perspectives au Nord, mais aussi au Sud. En permettant à ESSOR de prendre de la **hauteur** sur la thématique Education, la CPE l'invite à un positionnement différent. ESSOR a aujourd'hui possibilité de se positionner en **partenaire de 2nd rang** et intervenir sur la formation des professionnels (éducateurs, animateurs), le référentiel métiers, ou encore sur la labellisation des activités éducatives.

3. ETAT DES LIEUX DES POLITIQUES EDUCATIVES

Cette partie vise à actualiser de manière synthétique l'état des lieux des politiques éducatives en Guinée-Bissau, au Mozambique, au Brésil et au Tchad. Elle n'a pas vocation à être exhaustive, ni reprendre les éléments de contexte contenus dans les rapports, mais à donner quelques **points de repère** actuels.

3.1 Guinée-Bissau

Le secteur éducatif bissau-guinéen est confronté à d'importantes difficultés : faible taux de scolarisation (2,8% au pré-primaire, 51% au primaire, et 9,1% au secondaire¹), niveau de qualification des maîtres insuffisant, absence de matériel pédagogique dans les écoles, réforme du curriculum qui tarde à venir, etc.. Le pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire en Guinée-Bissau (28,1%) est le 11^{ème} au monde selon une étude comparée internationale pour le Bureau International de l'Education. Les origines des problèmes sont anciennes, mais la situation **continue de se dégrader**.

En effet, le coup d'Etat du 12 avril 2012 a considérablement changé la donne. Le gouvernement actuel n'est pas reconnu par une partie de la Communauté internationale. Le Ministère de l'Education nationale, qui embauche un grand nombre de vacataires, ne les rémunère que de manière épisodique. Ainsi, les enseignants (vacataires et titulaires) ont fait grève pendant plus de 3 mois en 2012-2013. Le déroulement des programmes scolaires en a fortement été pénalisé.

Cette situation, sans perspective d'amélioration immédiate, laisse à penser que le secteur public ne peut pas être le seul secteur sur lequel les politiques éducatives doivent miser.

Les acteurs en présence et les projets en perspective

L'Institut National de l'Education (INDE) pilote actuellement une réforme des curriculums de formation de l'enseignement de base et du secondaire. Mais cette réforme, engagée depuis 2011, ne parvient pas à prendre forme par manque de moyens et de compétences.

L'UNICEF a la responsabilité de gérer le Global Partnership Education (GPE) d'un montant de 12 millions de dollars (financement Banque mondiale) pour :

- réhabiliter 200 écoles, équiper les classes, renforcer les capacités des maîtres
- construire 35 maternelles publiques dans le pays
- accompagner l'école d'éducateurs nouvellement créée à Bissau

La politique et les 3 axes d'intervention de l'UNICEF, comme de l'UE, concernent en priorité l'amélioration de l'accès à l'école, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'aide à la gestion du système éducatif.

Par ailleurs, l'ONG portugaise **FEC** développe un programme d'appui à 35 écoles et de formation des éducateurs de 12 jardins d'enfants (en 3 ans). Elle est financée par l'UNICEF et conduit ce programme en partenariat avec l'Université catholique.

Les autres acteurs de la coopération (PLAN-International, IPHD, SOS, ACPP, ADPS) font partie du **Local Group Education**. Ils interviennent sur l'enseignement de base (mais pas sur le préscolaire).

¹ Enseignement privé en Afrique subsaharienne, R. D'Aiglepiere, AFD, août 2013.

Zoom sur le préscolaire

Le secteur du préscolaire est à ce jour quasiment inexistant : **4 maternelles publiques seulement** dans tout le pays. En revanche, les maternelles communautaires sont les seules ou presque à proposer la préscolarisation des enfants.

Au regard du contexte actuel, l'appui aux écoles maternelles communautaires est essentiel. C'est un moyen d'améliorer le niveau des enfants qui entrent ensuite dans le premier cycle de l'enseignement de base. C'est aussi un moyen de pallier aux carences de l'Etat, confronté à d'importantes difficultés de gestion, accentuées par la non-reconnaissance du pouvoir en place.

Pour autant, peu d'acteurs de la Coopération internationale sont présents en Guinée-Bissau dans le secteur du préscolaire.

3.2 Mozambique (préscolaire)

Compte tenu des changements considérables qui s'annoncent dans le préscolaire au Mozambique, nous avons choisi de cibler l'état des lieux sur le secteur du préscolaire.

Les maternelles sont essentiellement des **établissements privés ou communautaires** :

- 210 jardins d'enfants privés, comptant 678 éducateurs et 15 316 enfants ;
- 561 maternelles communautaires, comptant 295 éducateurs et 41 465 enfants.

Le pays ne compte que **12 jardins d'enfants publics** (du Ministère de la Solidarité, de la Femme et de l'Action sociale), comptant 158 éducateurs et 1 709 enfants.

Maputo compte 80 centres infantiles privés (avec un agrément pour 5 ans) et 85 maternelles privées ou communautaires (avec un agrément pour 1 an). De fortes divergences existent entre maternelles, accueillant des enfants vulnérables ou pas, aidées ou pas.

C'est le Ministère de la Femme et de l'Action Sociale qui accorde aux maternelles, privées et communautaires, l'agrément officiel leur permettant d'exercer l'activité. A Maputo, la DMAS supervise l'ensemble des maternelles avec 9 salariés (2 à la direction centrale, un par district).

Le projet du Ministère de l'Education Nationale en partenariat avec la Banque Mondiale

Face aux difficultés rencontrées par l'enseignement de base (notamment pour l'apprentissage de l'écriture et la lecture), l'Etat mozambicain a décidé d'investir le secteur de l'éducation en partenariat avec la Banque mondiale. Un prêt de 14 millions de dollars va permettre de développer le secteur. **Une année de préscolaire** sera créée afin de mieux préparer l'entrée en primaire à 6 ans.

Deux projets devraient être menés en parallèle sur la période 2014-2016 :

- Un projet piloté par le Ministère de la Femme et de l'Action Sociale : dans 10 villes pilotes de 5 provinces, il appuiera la création de classes de préscolaire dans les écoles primaires (ou à proximité immédiate) afin qu'elles soient à terme totalement intégrées au cursus. A ce jour, les écoles et le personnel semblent avoir été sélectionnés. Les classes ainsi créées devraient fonctionner à la rentrée de février 2014.

- Un projet piloté par le Ministère de l'Education : il vise à construire 300 maternelles de 2 classes dans 5 provinces. Environ 12 000 enfants devraient ainsi être scolarisés. La première phase du projet devrait démarrer fin 2013. L'ONG AMDEC (partenaire d'ESSOR) y a répondu avec un consortium de 6 ONG mozambicaines, témoignant par là du renforcement institutionnel positif d'ESSOR.

En matière de **formation des éducateurs** et travailleurs sociaux, de nombreux projets se développent, sans mise en cohérence. La mission de terrain a identifié quelques-uns des parcours de formation créés ou à venir :

- La formation proposée par l'Université Pédagogique de Beira présente deux options : « Education enfance » et « Assistance sociale » (en 4 ans)
- La formation proposée par l'Université Edouard Mondlane de Maputo est spécialisée en développement de l'enfant (en 4 ans)
- La formation proposée par l'Université catholique de Beira forme en 4 ans des spécialistes du service social. La première promotion est sortie en 2012
- La formation proposée par le réseau SOPROC, portée par l'Université pédagogique de Beira, composée de 16 modules, d'une durée de 90 jours. Elle a démarré en septembre 2013. Une nouvelle formation sera mise en place en 2014 (programme PIREP), d'une durée d'un an, destinée à délivrer le certificat d'éducateur (niveau 10^{ème} année). Elle vise 120 élèves éducateurs déjà en poste par an (sur trois ans).
- Le projet Banque mondiale (cité plus haut) a une composante formation
- Le centre de formation du Ministère de la Solidarité, de la Femme et de l'Action sociale, financé par USAID, verra sa première promotion sortir en 2014 (30 élèves)

3.3 Brésil

Les rapports d'ESSOR décrivent de manière précise le contexte national du Brésil. Le présent rapport ne reprendra donc pas ces éléments.

Les politiques publiques éducatives sont une priorité dans les discours gouvernementaux au Brésil, mais dans les faits on est loin d'une situation acceptable, où le développement et la lutte contre la pauvreté seraient basés sur un système d'éducation qui fonctionne.

Le processus de mise en œuvre des politiques éducatives (à l'instar de celles de santé) est observé et accompagné de près par la société civile, secondée par les médias. Le système tel qu'il fonctionne dans ce gigantesque pays fédéralisé est cependant difficile à faire bouger et adapter. Lorsque le gouvernement a dernièrement lancé un processus de transformation vers l'éducation intégrale (c'est-à-dire l'éducation à temps complet comme elle existe en Europe), il s'est rendu compte que cela nécessitait de profondes **adaptations des infrastructures scolaires** à travers le pays, pas toujours réalisables pour les écoles municipales.

D'un côté, la situation socio-économique s'est beaucoup améliorée ces dernières années. En témoignent la généralisation de l'accès à la « bolsa escola » (bourse scolaire), une plus grande facilité d'accès aux crédits, l'amélioration des services éducatifs, etc.

Aujourd'hui l'État réalise des actions qu'avant seules les ONG exécutaient. De l'autre côté, les politiques gouvernementales scolaires et parascolaires (comme *Bolsa Escola*, ou *Mais Educação*, etc) n'ont **pas encore démontré** beaucoup **d'efficacité** dans la lutte contre la

pauvreté dans les zones périphériques urbaines. Car cette approche requiert des moyens humains et des méthodes d'accompagnement que le système ne prend pas en charge.

Pour cette raison, l'expérience et les propositions des organisations spécialisées de la société civile sont appréciées et recherchées dans le contexte actuel du Brésil.

3.4 Tchad

Contexte éducatif

Les indicateurs du Tchad sont en-dessous de la moyenne des pays d'Afrique sub-saharienne dans la quasi-totalité des domaines. Par exemple, le taux d'achèvement du premier cycle est de 38%. Pire, près de la moitié (47%) des garçons qui achèvent le cycle primaire resteront analphabètes. Ce chiffre est encore **plus marqué pour les filles** : 59%.

Le taux net de fréquentation de l'école primaire en 2011 est de 56% pour les garçons et de 48% pour les filles. Les taux nets de scolarisation au secondaire confirment cette différence de genre : 20% de scolarisation des garçons et 12% des filles.

L'indice de parité filles/garçons dans l'enseignement primaire a stagné de 2005 à 2009 (0,7), loin de la moyenne de l'Afrique subsaharienne (0,91). La discrimination est encore plus marquée, et persistante, dans l'enseignement secondaire (0,32) et supérieur (0,13)². Ces éléments renforcent la pertinence du projet.

La **faible qualité de l'enseignement primaire et secondaire** est connue : classes surchargées (officiellement 61 élèves par maître en 2009), absentéisme, manque de professeurs, écarts de salaires très élevés³, violence en milieu scolaire, programmes d'enseignement « *obsolètes et inadaptés* »⁴, forte proportion de personnel enseignant non qualifié (54% dans l'enseignement de base et 51% dans l'enseignement secondaire³)... Le taux d'achèvement du premier cycle n'a pas progressé de 2002 à 2009 et reste à un niveau très bas (38%). Le Tchad détient le score le plus faible d'Afrique sub-saharienne aux tests d'évaluation des compétences en français et l'avant-dernier en maths⁵.

Les politiques éducatives

D'une manière générale, l'exécution du PARSET (Programme d'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Tchad) est une bonne illustration des difficultés en matière de planification, gestion et suivi des programmes éducatifs.

L'AFD, ex-chef de file des bailleurs pour l'éducation, a contribué avec ses partenaires à la conception de la Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation (SIPEA).

Trois priorités ont été dégagées :

² Rapport décennal sur la mise en œuvre des OMD, août 2010

³ Un enseignant communautaire formé gagne 3 fois moins qu'un instituteur fonctionnaire, un enseignant communautaire non formé 5 fois moins, et un enseignant communautaire non subventionné 24 fois moins (Banque Mondiale)

⁴ Source : Education et formation au Tchad : recueil d'études thématiques (UNESCO)

⁵ Le score moyen des élèves tchadiens en 5ème année de français est de 31,7 sur 100 (contre une moyenne de 40,2 pour un échantillon de 11 pays africains) et de 33,9 en maths (contre une moyenne de 39,6) – PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN), novembre 2010

- Améliorer l'accès à l'école (de nouvelles écoles, plus de filles et d'enfants défavorisés à l'école)
- Améliorer la qualité de l'éducation des instituteurs mieux formés, des programmes connus, du matériel)
- Améliorer la gestion (avoir un pilote du système éducatif)

Comme le montre l'évaluation de la **SIPEA** réalisée en août 2012, les stratégies pertinentes ont été identifiées pour préparer le Ministère à prendre en charge, à partir de 2016, un plan décennal de l'éducation, sur un périmètre sectoriel complet.

La SIPEA couvre les points d'entrée clés pour le développement de l'accès à l'éducation : les infrastructures scolaires, la gestion des enseignants, la gestion administrative de l'école, l'encadrement de proximité, les cantines scolaires, les manuels, etc. Elle adresse également les mesures structurelles nécessaires pour le développement du secteur, la question de l'effort budgétaire de l'Etat et la nécessaire déconcentration budgétaire. En fin la SIPEA identifie les besoins cruciaux en termes de renforcement des capacités de l'administration : la gestion financière, la planification et les systèmes d'information, le pilotage, la gestion des ressources humaines.

Pourtant, la difficulté réside dans le « comment faire » pour concrètement mettre en œuvre les stratégies identifiées.

Il en est de même pour la stratégie nationale de réduction de la pauvreté 3 (SNRP 3, 2012-2015), qui définit les grandes orientations pour le développement du Tchad et les principaux objectifs et orientations structurelles pour le développement de l'éducation.

Ces programmes éducatifs publics rencontrent des **difficultés de mise en œuvre**, de l'avis des interlocuteurs rencontrés. D'où l'intérêt, pour le moment encore, des initiatives privées.

Qu'en est-il des programmes en faveur de la jeunesse ?

L'appui à la jeunesse semblait être devenu une priorité du Tchad, comme promis lors de la campagne présidentielle de 2011. Le mandat actuel était placé sous le signe de la jeunesse. Pourtant **le pays n'a pas changé d'échelle en matière de programme pour la jeunesse**.

Le Ministère de la Jeunesse et des Sports et la Mairie de N'Djaména sont certes réceptifs à la mise en place de partenariats en faveur des jeunes, à travers la mise à disposition de Maisons de Quartier ou de personnel. Le Fonds National d'Appui à la Jeunesse (FNAJ) devait fortement appuyer les initiatives de jeunes depuis 2012. Doté de 44 milliards FCFA pour l'ensemble du pays, il devait être mis en œuvre par une Direction autonome du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Le Plan d'Action Triennal du Ministère (2012-2014) prévoyait de son côté la création d'une Maison de la Culture par région. Mais les actions d'envergure concrètes tardent à venir.

4. PERTINENCE DU PROGRAMME



Mesure par laquelle les objectifs de l'action de développement correspondent aux attentes de bénéficiaires, aux besoins du pays, aux priorités globales, aux politiques des partenaires et des donateurs.

Les projets et la CPE sont **pleinement pertinents**. Ils répondent aux attentes des bénéficiaires, sont accordés aux besoins (immenses) des pays cibles, aux priorités globales, comme aux politiques des partenaires et des bailleurs.

Les projets ont souvent anticipé les politiques publiques. La majorité d'entre eux restent **novateurs** aujourd'hui : stimulation précoce, enfance citoyenne, parcours citoyen (Tchad, Mozambique, Guinée-Bissau), petite enfance (en intervention de 2nd rang : méthodologie, formation des professionnels et espaces de concertation).

Globalement, au regard de leur pertinence, plusieurs projets gagneraient à être **étendus** (ou répliqués par d'autres acteurs) à de nouveaux quartiers et localités dans les pays d'intervention.

4.1 Petite Enfance au Mozambique et en Guinée Bissau

4.1.1 Mozambique

Au regard des **besoins** en éducation et de la **quasi-absence d'offre publique**, l'intervention d'ESSOR et de ses partenaires locaux est très pertinente dans le préscolaire.

Les **politiques publiques** de l'enseignement de base au Mozambique n'ayant pas atteint les résultats escomptés, les projets permettent d'améliorer le niveau des élèves avant leur entrée en primaire. Par ailleurs, les projets d'ESSOR privilégient **les vulnérables**, souvent laissés-pour-compte des maternelles privées, en raison des tarifs élevés qu'elles pratiquent.

Le **mode opératoire** d'un projet comme KUKULA est par exemple particulièrement pertinent :

- L'accompagnement en continu des éducateurs et des bénéficiaires permet de s'assurer au fil de l'eau de l'impact des actions menées.
- Le « ciblage » de l'intervention auprès des OCB est judicieux : dans le contexte actuel, elles sont les seules, et pour un certain temps, à porter le système éducatif dans le préscolaire.
- L'identification et l'accompagnement des vulnérables montre également toute sa pertinence
- L'accompagnement pédagogique des maternelles et le contenu des formations des éducatrices et des enfants s'avère bien adapté.

4.1.2 Guinée-Bissau

Le projet BAIRU LANTA est pertinent au regard des **besoins** en préscolaire en Guinée-Bissau, et en particulier dans les **quartiers** retenus. Les actions en préscolaire sont conduites dans un contexte de très faible scolarisation des 4-6 ans (7% selon l'UNICEF) et d'analphabétisme élevé des femmes (50%). Quant aux quartiers retenus, le projet BAIRU LANTA a fait le choix d'intervenir dans les zones les plus déshéritées de la capitale, là où les besoins sont les plus criants, et où les acteurs de la communauté internationale ne sont que très peu présents.

Le projet BAIRU LANTA est également pertinent au regard de la **méthode** mise en œuvre. Il répond avec une approche intégrée aux besoins d'une population très démunie. Pour la population visée, les actions éducatives ont plus d'impact si elles sont combinées à des actions d'accompagnement communautaire, de sensibilisation à l'hygiène,

d'environnement, de citoyenneté, de santé, etc. l'approche communautaire est ici très présente, et que c'est d'abord sur les OCB des quartiers d'intervention que le projet mise pour permettre l'amélioration des conditions de vie des populations.

Le Ministère de l'Education de Guinée-Bissau a participé à l'échange Sud-Sud organisé par ESSOR au Mozambique en juin 2013. On peut toutefois regretter que les partenariats avec les pouvoirs publics ne soient pas encore plus importants, mais dans le contexte actuel, la démarche partenariale est délicate, et un grand nombre d'agences internationales se refusent à contractualiser avec les administrations centrales.

L'espace de concertation préscolaire mis en œuvre par le projet est particulièrement pertinent pour créer et développer des partenariats entre acteurs de l'éducation, aujourd'hui peu structurés et opérationnels.

4.2 Stimulation précoce et enfance citoyenne au Brésil

La CPE est globalement **très pertinente** pour améliorer au Brésil les processus éducatifs des enfants dans les communautés les plus défavorisées.

Les politiques gouvernementales scolaires n'ont pas les moyens humains ni les méthodes d'accompagnement des familles. Les familles visitées dans les quartiers pauvres des cinq régions ont toutes exprimé leurs désarrois face aux besoins liés à l'éducation que présentent leurs enfants, et l'importance de leur organisation communautaire pour attirer l'attention des pouvoirs publics sur leurs problèmes et besoins.

Les autorités rencontrées dans les domaines éducatifs et d'action sociale nous ont fait part des nouvelles politiques et de leurs efforts et limites pour les mettre en œuvre avec les écoles, manifestant aussi qu'au Brésil, dans le contexte actuel de transformation, l'expérience et les propositions des organisations spécialisées de la société civile sont appréciées et recherchées.

Le projet de **stimulation précoce** peut être considéré révolutionnaire dans la mesure où il ouvre une nouvelle voie dans la lutte contre la pauvreté : il prend en considération les tout petits et les problèmes que peut causer leur situation socio-économique « au démarrage », en vérifiant les différents retards de développement neuro-psychomoteur et de langage, les problèmes de santé et sociaux, et en proposant une prise en charge. La stimulation précoce a été reconnue technologie sociale par la fondation Banco do Brasil en 2001, puis primée par la fondation Itaú Social en 2007, et présente un grand potentiel de réplcation vu son succès local à Fortaleza auprès des familles qui forment les associations communautaires. On peut se demander pourquoi, si la stimulation précoce est un succès du GACC dans les communautés pauvres de Fortaleza, cette méthode et ses résultats ne sont-ils pas diffusés et repris par d'autres partenaires d'ESSOR ?

Le projet **d'Enfance Citoyenne** au Brésil constitue l'axe principal de l'appui d'ESSOR via la CPE. Il apparaît extrêmement pertinente car basé sur une bonne analyse des lacunes dans le système éducatif pour les enfants des communautés pauvres. Le travail avec les adolescents est aussi très pertinent comme action sociale préventive en milieu de risque. La mission de terrain au Tchad a montré à quel point le projet Enfance Citoyenne au Brésil avait influencé le projet Jeun'Action mené à N'Djamena.

Situation des familles identifiées dans le Nordeste

ESSOR et ses partenaires ont réalisé en 2012 une enquête sur la situation socio-économique de 431 familles du projet **Enfance Citoyenne**, qui montre la réalité suivante :

- 76% des familles reçoivent au maximum 1 salaire minimum (R\$622,00, soit 270€).
- 98% des familles bénéficient de la "Bourse Familiale", programme du Gouvernement Fédéral (qui apporte environ soit 61 € par mois, soit 23% du Salaire Minimum).
- 58% des interviewés n'ont pas terminé le cycle élémentaire, et 9% sont analphabètes.
- 86% des interviewés considèrent que l'alcool et les drogues sont les principaux problèmes de la communauté et 54% sont sans emploi
- **73% des enfants** entre 7 et 15 ans inscrits au projet sont considérés comme **analphabètes fonctionnels**.

Cette réalité montre toute **la pertinence** du projet au niveau des familles appuyées.

4.3 Parcours Citoyen au Mozambique, Tchad et Guinée Bissau

Au Mozambique, au Tchad et en Guinée, le Parcours citoyen apparaît particulièrement **pertinent** à plusieurs titres :

- Il s'adresse à des jeunes évoluant dans un contexte éducatif difficile, traditionnel, doté de peu de moyens (cf. Chapitre 3), où les risques de décrochage et **d'échec scolaire** sont importants.
- Compte tenu de leur niveau de revenus, des parents se désengagent du financement des études lorsque l'enfant arrive au collège (les frais de scolarité peuvent représenter près d'un quart d'un salaire mensuel minimum au Tchad). Le contexte culturel joue également en ce sens, notamment au détriment des filles.
- Il représente une importante activité de **socialisation** dans des quartiers où les jeunes disposent de peu de loisirs (la seule ou l'une des seules offres de loisirs)
- Dans les quartiers d'intervention la jeunesse est visiblement délaissée. Le **manque de suivi** des parents est chose courante. « *On ne s'en occupe pas* » schématise un éducateur, pour des raisons qui tiennent à l'alcoolisme (pères et mères), à la reproduction sociale (eux-mêmes n'ont pas été suivis dans leur éducation), au manque d'éducation (les parents ne savent pas ce qu'il faudrait faire) ou aux limites de la communication avec les adolescents.
- Les pouvoirs publics qui connaissent les projets soulignent en général qu'ils ont permis à beaucoup de jeunes de construire leur projet de vie et de se réinsérer.
- Les projets cadrent bien avec **les priorités des bailleurs** rencontrés. Ils apprécient l'approche du projet, connaissent ses groupes-cible et ses objectifs, qui le rendent pleinement pertinent.
- Au Tchad, un sentiment **d'urgence** même s'est fait jour, au regard d'une jeunesse désœuvrée ciblée par les extrémismes, qu'il faut encadrer rapidement.
- La réplique du Parcours Citoyen dans le **Nord de la France** montre à quel point il est pertinent pour une jeunesse en errance, même dans des pays développés.

A noter que les projets n'ont pas toujours pris en compte les 7-13 ans (Guinée-Bissau, Tchad, Mozambique). Dans le souci d'une approche intégrée de l'éducation (de 4 ans à l'âge adulte), l'absence de **continuum** entre les classes d'âge peut questionner la portée de la démarche.

4.4 Accompagnement institutionnel des OCB et des ONG

4.4.1 Accompagnement des OCB

Le renforcement institutionnel des OCB apparaît **pertinent dans tous les contextes** d'intervention de la CPE. Les associations de quartier sont nombreuses à partager les mêmes problématiques : définition de leur projet de développement, organisation interne, gouvernance, mobilisation des administrateurs ou des adhérents, recherche de financement, capacité à pérenniser les activités etc.

La faiblesse de l'immense majorité des OCB rencontrées est frappante, et leurs perspectives de viabilité ou de développement limitées. En majorité, les OCB se trouvent dans des situations de faiblesse institutionnelle et souffrent du manque de petits appuis financiers et de capacité de gestion.

Les principaux **besoins** des OCB sont liés à de l'accompagnement humain (les relations humaines, l'éthique), au renforcement de capacités techniques et méthodologiques, à l'acquisition d'une forme de rigueur, à la définition d'une politique partagée et la capacité de la mettre en œuvre, à la valorisation des personnes et des expériences, et au développement d'une démarche « commerciale » proactive (savoir se vendre, rechercher des financements).

Le but principal est de favoriser la **pérennité des actions éducatives** alternatives, dans un contexte où les financements de la coopération internationale sont plutôt en réduction (Brésil) ou sujets à la stabilité et l'éthique du contexte politique (Tchad, Guinée-Bissau) .

On pensait trouver dans plusieurs zones d'intervention un **réseau** entre les partenaires OCB d'ESSOR. Ces réseaux n'ont pas été systématiquement créés, mais ils existent dans certains projets : au Brésil se trouve le réseau Enfance citoyenne, en Guinée-Bissau la SCP (petite enfance), et au Tchad le réseau inter-OCB est émergent (adolescence). Notons qu'un groupe Education s'est monté suite à l'échange Sud-Sud de juin 2013.

Les relations de partenariat avec ESSOR sont fortes, surtout basées sur une relation historique d'appui. Les dirigeants d'OCB se connaissent parfois, mais ils sont principalement reliés par des similitudes de situations, sans action conjointe structurée et durable. Lorsqu'elle est présente, la dynamique de coopération intervient selon les nécessités et opportunités de projets, mais elle n'est pas structurelle et animée de l'intérieur.

4.4.1 Accompagnement des ONG

Le renforcement des ONG, qui gèrent des budgets plus importants, sont davantage structurées et reconnues que les OCB, serait **potentiellement pertinent**, en fonction des demandes. Mais les projets n'ont dans l'ensemble pas suffisamment mûri les outils de RI pour proposer une démarche et un accompagnement efficace pour des plus grandes structures. L'équipe du siège ESSOR a suivi une formation sur ce volet en 2013, qui sera le chantier de 2014.

Si ESSOR est elle-même une ONG elle-même bien structurée, elle ne dispose pas encore entièrement du **savoir-faire pour transmettre** son expérience en la matière. La méthodologie

de renforcement institutionnel n'est pas encore formalisée et capitalisée (le seul outil existant « le bagage minimum » est destiné aux OCB) pour donner suffisamment envie et générer un impact durable auprès des structures plus importantes comme les ONG.

En effet, jusqu'à présent, ESSOR a ciblé la transmission de trois savoir-faire (Education, FIP, Agriculture), sur lesquels elle s'est concentrée.

La pertinence de l'intervention d'ESSOR dans le domaine est liée au **renforcement de ses propres compétences** en accompagnement de structures établies et reconnues et/ou à l'établissement de partenariats avec des structures disposant localement de ces compétences. Le renforcement institutionnel des associations n'est pas seulement pertinent dans les pays moins développés, il l'est aussi en Europe et ailleurs. En **France**, un dispositif spécifique d'appui aux associations est opérationnel dans chaque région : le DLA (Dispositif Local d'Accompagnement). Il finance des prestations de consultants accompagnant sur quelques jours d'intervention des associations sur une problématique identifiée.

4.5 Education au Développement en France

Les actions d'EAD menées par ESSOR en France visent à sensibiliser les jeunes (en cours de scolarité ou d'études) et moins jeunes aux inégalités, à la solidarité locale et internationale et au développement durable. L'enjeu est qu'une partie des personnes sensibilisées puissent devenir « Ambassadeurs » (de la solidarité internationale, de ses valeurs) et citoyens du monde (avec une meilleure conscience du monde et de ses problèmes).

L'idée d'ESSOR est de favoriser une ouverture, un changement de posture, pour que des personnes sensibilisées s'engagent dans des associations et/ou au quotidien. La thématique apparaît donc comme pertinente.

Le champ d'intervention est large, même s'il s'agit d'une action de proximité, dans le Nord de la France, où est situé le siège d'ESSOR.

Nous pouvons nous demander pourquoi ESSOR serait-il pertinent pour intervenir dans ce domaine (plus que d'autres)?

ESSOR témoigne de son expérience de terrain et est ainsi crédible auprès des publics visés. ESSOR utilise aussi des méthodologies d'animation éprouvées sur les projets à l'international.

Pourtant, la méthodologie d'ESSOR serait à affiner dans ce domaine pour gagner en pertinence.

Par exemple, les actions de sensibilisation sont aujourd'hui articulées autour d'interventions ponctuelles, qui ne sont pas suivies dans le temps. En une heure d'intervention dans une classe, ESSOR peut présenter le sujet de manière ludique, mais difficilement créer un déclic. La durée de chaque intervention pourrait être rallongée pour avoir une trame d'intervention plus stimulante.

Contractualiser avec les écoles pour proposer 2 ou 3 interventions par an auprès des mêmes classes est une piste pour permettre chez certains jeunes le changement de posture visé.

Cette piste ne pourra être mise en œuvre qu'avec les établissements scolaires et les classes les plus motivés, compte tenu des difficultés à obtenir déjà le premier créneau d'une heure.

Globalement, les objectifs de l'action devraient être plus précis au niveau qualitatif et les processus de changement visé plus explicites (théorie du changement).

Les professeurs devraient également être plus sensibilisés pour qu'ils puissent faire un suivi et mener une action avec les élèves. Ils devraient être davantage investis dans l'action d'ESSOR.

5. EFFICACITE DU PROGRAMME



Mesure par laquelle les objectifs de l'action de développement sont atteints en prenant en compte leur importance relative. Mesure d'une activité à travers laquelle une intervention atteint ses principaux objectifs de manière efficiente et durable, avec un impact positif en terme de développement institutionnel.

Le programme est **plutôt efficace**, avec des résultats relativement en ligne avec les objectifs. En termes quantitatifs, le nombre de jeunes bénéficiaires, l'organisation des activités prévues, la formation des équipes, les impacts sur les ados et jeunes, les infrastructures construites font partie des **objectifs atteints**.

En moyenne, **les résultats sont atteints aux trois-quarts**.

Principaux points forts du programme : l'application des méthodologies, la qualité des équipes ESSOR (siège et terrain), l'implication des ONG, la qualité et la formation continue des équipes d'éducateurs, l'approche novatrice, les impacts des projets, les contenus de l'offre éducative (bien adaptés au contexte), la qualité des partenariats tissés avec les institutions.

Principaux points faibles du programme : l'insuffisance de démarche participative dans la phase préparatoire, la participation des parents, le RI des OCB, la communication externe de certains projets, la pérennité des activités éducatives sont des points qui ont **posé problème**.

5.1 Analyse globale au regard des résultats attendus

Cette partie vise à présenter de manière synthétique l'état d'avancement de la CPE au regard des résultats transversaux attendus en fin de projet (2014), six mois avant son terme. Des analyses détaillées sont proposées dans les paragraphes et chapitres suivants.

1. Des **actions concrètes innovantes et de qualité** ont été mises en œuvre par ESSOR et ses partenaires du Sud dans le domaine de l'éducation et de la socialisation des enfants et des adolescents.

Appréciation : ☐☐☐☐☐

Ce résultat transversal a été atteint pour chacun des projets évalués, au regard de leurs contextes respectifs.

2. Près de **5 000** enfants, adolescents et jeunes (dont **50%** du sexe féminin) ont participé aux activités d'éducation et de socialisation, et **80%** d'entre eux ont acquis de nouveaux "savoir-faire" et "savoir-être" (notamment au niveau de la capacité d'expression, de l'autonomie et de la sociabilité).

Appréciation : ☐☐☐☐☐

- **4 984 enfants et ados** ont été bénéficiaires directs des projets de juillet 2010 à septembre 2013, selon le siège d'ESSOR. L'objectif initial est déjà **atteint**, et sera largement dépassé au terme de la CPE.

Les bénéficiaires se répartissent comme suit :

- 1 620 tous petits (1 079 au Mozambique et 541 en Guinée-Bissau)
- 1 445 enfants (Brésil)
- 1 919 ados (865 au Mozambique, 513 en Guinée-Bissau, 541 au Tchad)
- Les filles représentent **50% des bénéficiaires** : elles sont 2 484 sur 4 984 bénéficiaires. L'objectif est donc **atteint**. Le préscolaire s'adresse davantage aux filles (52%) qu'aux garçons. Les projets Enfance citoyenne au Brésil s'adresse à

parité aux garçons et aux filles. Les parcours citoyens pour les ados s'adressent davantage aux garçons qu'aux filles (48%). Des différences sont notables entre la Guinée-Bissau (56% de filles) d'une part et le Tchad (46% de filles) et le Mozambique (43% de filles) de l'autre.

- Les résultats des pré et des post-tests montrent qu'environ 80% des bénéficiaires ont acquis de nouvelles connaissances. En revanche, l'acquisition de nouveaux savoir-faire et savoir-être n'est **pas mesurée** sur la totalité des projets. ESSOR précise que cet élément est mesuré uniquement au Brésil où le niveau des éducateur le permet.

3. **60%** des responsables éducatifs, parents, entourage proche, professeurs ont été impliqués, ont amélioré leurs compétences éducatives et se sentent partie prenante de l'évolution des enfants et des jeunes qui de leur côté se sentent mieux respectés et reconnus dans leurs aspirations.

Appréciation : ☐☐☐☐☐

Ce résultat transversal n'a pas été atteint. Les difficultés rencontrées par les projets à impliquer fortement les parents et l'entourage proche des ados dans les projets ne leur ont pas permis de faire progresser significativement leurs compétences éducatives. Le problème est moins marqué dans les projets pour les tout-petits et les enfants. Par ailleurs, le pourcentage de responsables éducatifs impliqués n'est mesuré par aucun projet, de même pour l'amélioration des compétences éducatives.

4. **12 OCB** (Organisation Communautaire de Base) et au moins **6 ONG** du Sud ont acquis des savoir faire durables dans la mise en œuvre, l'accompagnement et le financement d'actions éducatives. 10 OCB et 5 ONG du Sud sont à même de mettre en œuvre, suivre et évaluer et obtenir des financements ou des appuis locaux pour des projets éducatifs de qualité.

Appréciation : ☐☐☐☐☐

Ce résultat transversal a été **atteint**.

- 55 OCB et 10 ONG du Sud ont été partenaires des projets : OCB (28 au Mozambique, 14 au Brésil, 9 en Guinée-Bissau, 4 au Tchad) et ONG (5 au Brésil, 2 au Mozambique, 2 en Guinée-Bissau, 1 au Tchad)
- 10 OCB (sans compter celles du Brésil) et 7 ONG du Sud ont acquis des savoir faire qui semblent durables dans la mise en œuvre, l'accompagnement et le financement d'actions éducatives. C'est au Mozambique que se trouvent ces OCB, appuyées par les projets DECONBE-CRESCER (5) et KUKULA (5). Les ONG concernées sont brésiliennes (ACOMVA, ADEIS, ASDP, EBE, CEMAR) et mozambicaines (AMDEC, AMPARO).
- 7 OCB (sans compter celles du Brésil) et 4 ONG du Sud sont à même de mettre en œuvre, suivre et évaluer et obtenir des financements ou des appuis locaux pour des projets éducatifs de qualité. Les 7 OCB ont été appuyées par les projets DECONBE-CRESCER (5) et KUKULA (2). Trois ONG sont brésiliennes (ACOMVA, ADEIS, ASDP) et une mozambicaine (AMDEC).

5. Les capacités d'ESSOR et de ses partenaires à développer et partager leur **savoir-faire** dans le domaine de l'éducation sont renforcées. Les partenaires d'ESSOR sont reconnus dans le domaine, consolident et intensifient leurs actions et obtiennent des moyens pour cela.

Appréciation : □□□□□

- Les capacités d'ESSOR et de ses partenaires à développer leur savoir-faire dans le domaine de l'éducation sont renforcées. Le partage du savoir-faire vers d'autres acteurs est inégal selon les zones d'intervention, et reste un axe de progrès.
- Les partenaires d'ESSOR sont reconnus dans le domaine, consolident et intensifient leurs actions au Brésil et au Mozambique. En Guinée-Bissau et au Tchad, les ONG partenaires (UP, AiFA) n'ont pas une optique d'intensification de leurs actions et cette visée est émergente chez les OCB partenaires.
- Au Brésil, la majorité des ONG ont obtenu des moyens dans le domaine de l'éducation. Au Mozambique, en Guinée-Bissau et au Tchad, cela n'est pas le cas. Comme les ONG, les OCB sont également en demande d'appui pour obtenir des moyens pour consolider ou développer leurs actions éducatives.

6. Les expériences et savoir-faire d'ESSOR et de ses partenaires ont été évalués, analysés, et ont fait l'objet de **capitalisation**. Cette capitalisation a un effet moteur auprès de la société civile et des pouvoirs publics qui intègrent certaines initiatives dans leurs politiques et programmes.

Appréciation : □□□□□

- Les expériences et savoir-faire d'ESSOR et de ses partenaires ont été évalués, analysés, et ont fait l'objet de capitalisation dans le champ de la stimulation précoce, de l'enfance citoyenne, et des parcours citoyens, pour lesquels des **manuels** ont été élaborés et diffusés.
- Cette capitalisation a un effet moteur auprès d'une partie de la société civile (des OCB, quelques partenaires), mais très **peu auprès des pouvoirs publics** qui n'intègrent pas les initiatives dans leurs politiques et programmes.

5.2 Petite Enfance au Mozambique et en Guinée-Bissau

5.2.1 Mozambique : le projet KUKULA

Le projet KUKULA, centré sur la Petite Enfance, présente un **bon taux de réalisation** de ses objectifs (**85%**).

Les résultats dont le taux de réalisation est moyen ou faible concernent d'abord le renforcement institutionnel des OCB partenaires (résultat n°1) : les formations programmées sont partiellement réalisées et les projets extérieurs que les OCB pourraient développer sont difficiles à mettre en œuvre. Le montage technique du projet n'est pas idéal : l'ONG partenaire AMDEC n'est pas aussi présente à Beira qu'à Maputo pour accompagner les OCB. Pour plusieurs OCB, l'accompagnement technique sur une à deux années n'est pas suffisant pour les mettre en capacité de s'autonomiser. Une OCB appuyée est totalement autonome à Maputo, mais elle ne privilégie plus les plus vulnérables (Hixicanwe).

Pour le résultat n° 2, qui concerne l'accompagnement des maternelles, l'objectif de privilégier la scolarisation des plus vulnérables est aujourd'hui largement atteint, avec un travail d'identification et d'accompagnement des enfants et des familles de qualité. Reste qu'un des points les plus problématiques, qui rejoint la question de la viabilité est celui du taux de recouvrement de la **participation financière** des parents. Notons qu'il a fortement augmenté suite à la mission de terrain conduite dans le cadre de cette évaluation (80%).

Pour le résultat n°3, l'augmentation des coûts de construction des écoles maternelles a conduit à réduire le nombre de réalisations. La construction ou la réhabilitation d'une troisième école lors de la dernière année du projet permettra d'améliorer le taux de mise en œuvre des actions programmées. A noter que ce résultat, qui ne pourra cependant pas être totalement atteint, a été compensé par des travaux d'aménagements et d'équipements dans d'autres maternelles.

En ce qui concerne les partenariats avec les professionnels de l'éducation, ainsi que les Ministères de tutelle, l'état d'avancement du projet témoigne à ce jour d'une belle réussite (résultat n°4). Sur la formation des éducateurs, comme sur la participation de l'Université à la dynamique des maternelles, ou la participation au réseau des ONG spécialisées dans l'éducation, le projet KUKULA a su se faire connaître et mobiliser les acteurs autour de ce qu'il réalise. La perspective de voir les formations progressivement certifiées témoigne d'une dynamique très intéressante.

L'absence de participation d'ESSOR au nouveau projet de la Banque mondiale est dommage, tant son expertise et son savoir faire auraient été profitables à ce projet de grande envergure. Mais la dimension du projet n'était pas en relation avec les critères et la philosophie d'intervention d'ESSOR, plus disposée à transmettre son savoir-faire qu'à gérer en direct des programmes très lourds à l'échelle d'un pays.

Résultats	Activités programmées	Activités réalisées	Taux de réalisation à 3 ans
Résultat n°1 : 10 associations sont aidées techniquement et institutionnellement pour améliorer leurs capacités de gestion des activités préscolaires	10 associations sont identifiées et accompagnées 6 sessions de formations sont réalisées 10 Commissions de parents sont constituées 5 associations reçoivent un appui extérieur Les associations ont une bonne gestion 450 parents participent aux réunions	11 associations bénéficiaires 3 sessions de formations ont été réalisées 11 commissions de parents Aucune association n'a reçu un appui extérieur autre pour le projet 7 associations ont une gestion transparente 2363 parents en année 2	110% 50% 110% 0% 63%
Résultat n°2 : 10 maternelles sont accompagnées pour améliorer leur fonctionnement	1000 enfants en préscolaire 60% de vulnérables 75% d'enfants présents 85% d'enfants intègrent le CP 30 éducateurs formés Création d'un plan pédagogique revu annuellement 3000 visites à domicile 60 rencontres thématiques 60 visites extrascolaires ? visites d'accompagnement des éducateurs 75% des parents participent financièrement	1051 enfants sur 2 ans d'activités 37% année 1 puis 59% en année 2 72% en année 1 puis 70% en année 2 76% des enfants intègrent le CP dans les écoles primaires du quartier (année 1)/80% (année 2) 36 éducateurs formés Plan pédagogique réalisé en année 1 et revu chaque année 1767 (année 1) + 1628 (année 2) = 3395 visites à domicile 7 (année 1) + 17 (année 2) 12 (année 1) + 22 (année 2) 140 (1ère année) + 209 (2ème année) 55% (année 1) + 48% (année 2) = 51.5%	100% 48% 95% 92% 120% 100% 113% 40% 56% 349 visites 69%
Résultat n°3 : Construction d'écoles	4 écoles programmées	2 écoles réalisées / 1 en perspective	50%
Résultat n°4 : Partenariats et réseaux	1 convention signée avec le Ministère de la Femme et de l'Action sociale 1 accord signé avec l'université 2 événements préscolaires Intégration du projet aux réseaux du préscolaire	2 conventions signées 2 conventions signées Intégration au DPI, ROSC, SOPROC	100% 200% 100%
TAUX MOYEN DE REALISATION			85%

5.2.2 Mozambique : le projet DECONBE/CRESCER

Le projet DECONBE/CRESCER comprend 5 composantes, qui correspondent à autant de résultats attendus : santé et assainissement, appui à la société civile, formation professionnelle, petite enfance et socialisation des adolescents. La petite enfance fait l'objet du résultat 4, dont le **taux de réalisation est supérieur** au prévisionnel (de 123 à 130%).

Composante	Activités	Activités programmées	Activités réalisées	Taux de réalisation à 4 ans
Résultat n°4 : Petite enfance	Formations	20	26	130 %
	Accueil des enfants	2 000	622	123 %
	Présence des enfants		1 855	

5.2.3 Guinée-Bissau : le projet BAIRU LANTA

	Activités	Activités programmées	Activités réalisées	Taux de réalisation à 2 ans
Activité n°2 : Activités préscolaires pour 400 enfants de 4 à 6 ans	Formation des éducateurs	-	20	100 %
	Accompagnement technique des éducateurs	Suivi technique, formations	Oui	100 %
	Enquêtes familles vulnérables (identification et évaluation)	4	3	75 %
	Visites domiciliaires	Mensuelles	Oui	100 %
	Enfants ayant fréquenté le préscolaire	400	316	79 %
	Enfants inscrits à l'école primaire	-	128 sur 148 finalistes	86,5 %
	Partenariat avec Administration de l'Education et écoles	Reconnaissance des présco, inscription des enfants en primaire	Non Oui (1 école dans chaque quartier accorde des places en primaire)	50 %
Activité n°8 : Promotion d'échanges de pratiques et d'accompagnement du développement local	Nombre de rencontres d'échanges de pratiques organisées avec les AL et autres acteurs.	Rencontres OCB, institutions, personnes influentes ;	3 rencontres élargies (estimation)	-
		Espaces de concertation	4 Rencontres de l'espace de concertation préscolaire	-
TAUX MOYEN DE REALISATION PETITE ENFANCE				84%

Le projet BAIRU LANTA couvre 8 composantes : accompagnement communautaire, petite enfance (4-6 ans), insertion sociale de jeunes, alphabétisation de femmes, formation et insertion professionnelle, formation et partenariats techniques avec des OCB, RI d'ONG partenaires (AiFa, ALTERNAG), échanges de pratiques et accompagnement au développement local.

La petite enfance est concernée par deux activités : le préscolaire pour 400 enfants de 4 à 6 ans, un espace de concertation préscolaire (une démarche originale). En dépit du coup d'Etat et la paralysie du pays pendant plusieurs mois qui en a suivi, et des difficultés avec le partenaire AiFa, le projet a atteint **84% de ses objectifs** à ce jour.

Globalement, le programme est bien en ligne avec ses objectifs pour la petite enfance au Mozambique et en Guinée-Bissau.

5.3 Stimulation précoce et enfance citoyenne au Brésil

La CPE a été globalement **efficace**, avec des résultats proches des objectifs. 3 200 enfants et jeunes ont été accompagnés par les projets, un résultat remarquable au regard de l'objectif global de la CPE, Afrique comprise (5 000). Le nombre de bénéficiaires, leur profil, l'organisation des activités prévues, l'assiduité des enfants et jeunes, la formation des équipes, les impacts sur les bénéficiaires, les infrastructures construites vont au-delà des objectifs.

La participation des parents a été régulièrement recherchée, mais difficile à mettre en œuvre et à pérenniser. Elle a cependant tendance à s'améliorer. Il en va de même avec la contribution financière des parents qui reste symbolique, mais augmente au fur et à mesure des années. Si les projets ont été efficaces dans la formation des équipes éducatives et l'application des méthodologies, les résultats sont plus mitigés quant au renforcement des capacités institutionnelles et des partenaires. Au niveau de la recherche de financements, les résultats sont très bons avec plus de 4 millions de Reals obtenus auprès de plusieurs bailleurs.

5.3.1 Nombre de bénéficiaires au Brésil

Le tableau suivant a été élaboré par ESSOR lors de la mission de terrain. Il montre le nombre d'enfants bénéficiaires des différents projets durant la mise en œuvre de la CPE avec des résultats très satisfaisants. La mission a examiné ces résultats sur le terrain de tous les partenaires (sauf les trois derniers : CEMAR, AJA et GACC-MA).

Tableau: Bénéficiaires de la CPE au Brésil de 2010 à 2013

PARTENAIRE LOCAL	PROJET	2010	2011	2012	Janv. à Juin 2013	TOTAL
GACC	Stimulation Précoce	177	374	187	229	967
ACOMVA	Enfance Citoyenne	89	308	349	-	746
ACOMVA	Movendo Cidadania (citoyenneté)	-	-	-	30	30
ASDP	Enfance Citoyenne	90	90	58	64	302
ASDP	Movendo Cidadania	-	-	-	44	44
EBE	Enfance Citoyenne	63	58	58	64	243
ADEIS	Enfance Citoyenne	36	62	39	65	202
CPCC	Coupe Solidaire	-	-	60	38	98
CEMAR	Coupe Solidaire	-	-	40	40	80
AJA	Coupe Solidaire	-	-	-	25	25
GACC-MA	Picadeiro da Cidadania (citoyenneté)	237	226	-	-	463
TOTAL	-	692	1.118	791	599	3 200

5.3.2 Projet de Stimulation Précoce (stimulation du développement infantile)

Le travail éducatif appuyé par le GACC à travers les centres communautaires à Fortaleza concerne les enfants de 6 mois à 6 ans, leurs familles et les agents de stimulation. La mission s'est rendue aux Centres Jardim União et Antônio Bezerra à Fortaleza et s'est entretenue avec les trois niveaux de bénéficiaires à propos des activités réalisées : enfants, familles, agents de stimulation. Tous les discours entendus sont positifs.

Rappel des objectifs du projet Stimulation Précoce

Objectif Général : Accueillir des enfants de 6 mois à 6 ans ayant un retard au niveau du développement neuro-psychomoteur, affectif et social

Objectifs Spécifiques :

- Récupérer les retards accumulés au niveau neuro-psychomoteur, affectif et social de 200 enfants de 6 mois à 6 ans, à travers des méthodes et techniques qui permettent la récupération et l'acquisition de qualification des compétences en fonction de l'âge
- Faciliter la participation de 50 enfants porteurs de handicaps fonctionnels à l'offre des services locaux de référence
- Donner la possibilité à 150 parents et responsables d'orientation, d'améliorer leurs connaissances sur le processus du développement de l'enfant et l'attention à son égard.

Les principaux objectifs du projet ont été atteints :

- Récupération du retard des enfants

Identifiés avec l'appui des agents de santé, des crèches et centres communautaires, les enfants bénéficient d'un travail personnalisé, avec des activités ludiques, de socialisation et de langage, des activités socio récréatives des évaluations et réévaluations, une surveillance rapprochée et des conseils aux familles. Les objectifs qualitatifs et quantitatifs sont atteints.

- Enfants ayant des besoins spéciaux

Les parents dont les enfants connaissent des déficiences ont bénéficié d'aides en matière d'orientation et d'accompagnement pour un diagnostic ou un traitement, d'achat de médicaments, de transport et visites domiciliaires. Les rapports d'évaluations et de réévaluations montrent que plus de la moitié des enfants ont récupéré leur retard neuro-psychomoteur (en 2012, 79 enfants sur 156).

- Familles

3.963 visites aux familles ont eu lieu dans les quatre zones du projet en 2012. Des rencontres ont été mises en place sur diverses thématiques. Les coordinatrices des centres communautaires confirment que les familles améliorent l'accompagnement de leurs enfants.

- Agents de Stimulation

La lecture des rapports et les visites des familles montrent que les objectifs spécifiques ont été atteints.

5.3.3 Enfance Citoyenne

Rappel des objectifs du projet Enfance Citoyenne

Objectif Général : Proposer aux enfants de 7 à 15 ans en situation de grande vulnérabilité sociale, une approche éducative complémentaire à l'école qui inclut, orientation de santé et de citoyenneté, sensibilisation à la préservation de l'environnement et prévention aux différentes formes de violence et ce, dans 4 municipalités : Várzea Alegre (Ceara), Patos et João Pessoa (Paraíba), et Manaus (Amazonas).

Objectifs Spécifiques :

1. Favoriser les bonnes pratiques de Vie (santé, respect de l'environnement, renforcement des liens familiaux) et réduire l'analphabétisme fonctionnel de 470 enfants vulnérables.
2. Renforcer les compétences familiales et améliorer le niveau de connaissance de la communauté via la multiplication des connaissances.
3. Prévenir les violences à l'encontre des enfants et ados en contribuant à la garantie de leurs droits.
4. Renforcer la solidarité locale, ainsi que les capacités des 4 associations partenaires pour la réalisation d'actions concrètes et de qualité en éducation et en prévention.

Le travail éducatif des organisations ACOMVA, ASDP, EBE et ADEIS à travers les centres communautaires et écoles qu'elles accompagnent concerne les enfants de 7 à 15 ans et leurs familles. Les commentaires de terrain recueillis sont très positifs et témoignent de projets visités globalement **efficaces** :

- Les résultats des évaluations (pré et post-test) des enfants et adolescents sont d'un bon niveau, comme la participation des parents/responsables lors des rencontres avec les familles. En moyenne, 85% des enfants améliorent leurs connaissances et leurs habitudes d'hygiène corporelle et buccale et de santé. L'objectif est atteint également pour le pourcentage d'enfants en capacité d'identifier les diverses formes de violence et connaissant leurs droits (savoir-être)
- En revanche, les projets ont des difficultés à atteindre l'objectif de 50% d'enfants qui améliorent leur niveau de lecture et d'expression écrite. La proportion de parents qui participent à l'accompagnement des activités de leurs enfants et élargissent leurs connaissances sur les droits de l'enfant est juste au niveau attendu, qui au demeurant était ambitieux (70%). La présence des pères reste très rare et il existe un sérieux problème culturel de genre à aborder.
- Les activités du programme national « Mais Educação » abordent peu les problèmes sociaux et sont peu orientées vers la formation citoyenne ; c'est justement là qu'intervient le projet Enfance Citoyenne dont nous avons vérifié l'efficacité et l'impact avec les enfants bénéficiaires lors des visites de terrain.
- Cinq projets pédagogiques sont mis en œuvre dans des ateliers thématiques dans les écoles ou les centres communautaires : "Etre et Vivre Ensemble", "Garantir mes Droits", "La Santé c'est la Vie", "Mon environnement mes racines" "Multiplication de Connaissances". 3 473 personnes ont été sensibilisées en 2012 et 4 634 en 2011 dans les quatre régions, ce qui témoigne d'une grande efficacité.

- Les éducateurs ont réalisé en 2012 deux outils originaux pour ces ateliers, le Manuel de Lecture et d'Ecriture et le Manuel de Récréation (pour faciliter l'enseignement, l'apprentissage, la motricité, le raisonnement et la vigilance).
- Le partenariat avec des acteurs locaux est essentiel pour permettre un meilleur accompagnement de la vie scolaire des enfants et ados. Chaque année ces partenariats se consolident. A Várzea Alegre par exemple, le projet a réussi à réunir les directeurs et professeurs d'école, les Conseils des droits de l'enfant ⁶, et les commissions chargées de garantir les droits des enfants. Ces activités ont favorisé une meilleure intégration des Conseils de tutelle avec les écoles.

5.3.4 Coupe Solidaire et travail avec les adolescents

L'objectif général du projet est de contribuer à la réduction des facteurs de vulnérabilité des enfants, des adolescents et des jeunes vivant dans les communautés à faible revenu de João Pessoa et de Pombal à l'horizon de la Coupe du Monde de football de 2014.

Ce projet original paraît efficace, avec des résultats en ligne avec les objectifs. Le projet a pris comme base méthodologique le "Parcours citoyen", développé par ESSOR. Il donne aux adolescents la possibilité d'acquérir des connaissances pratiques, d'avoir accès au monde du travail, à la culture et aux loisirs, et d'approfondir des thèmes au sein d'ateliers socio-éducatifs (équité de genre, MST/VIH/Sida, communication, droits humains, citoyenneté, monde du travail, sexualité, etc.) Les activités se déroulent à raison de trois heures par semaine. Nous avons constaté que les thèmes de production audio-visuelle, de relations avec le marché du travail, et d'art-musique suscitent un fort engouement.

L'originalité de ce projet tient aussi au fait qu'il mobilise les entreprises et la solidarité locale : il est sponsorisé par l'Alliance française et les entreprises locales. ESSOR Brésil a d'ailleurs été invité par l'UE à Brasilia pour présenter cette méthodologie RSE en septembre 2013.

⁶ Les Conseils sont des dispositifs légaux paritaires (pouvoir public, société civil et justice), en charge de contrôler les politiques publiques sur les droits de l'enfant et ados (éducation, santé, droits). Ils peuvent actionner le pouvoir judiciaire en cas de violation des droits de l'enfant. Les Conseils de tutelle vérifient que les droits des enfants sont garantis dans la société (école, famille, société...). Les Conseils municipaux des droits de l'enfant et adolescent sont chargés quant à eux de contrôler les politiques publiques mises en œuvre par les autorités locales.

5.4 Parcours Citoyen au Mozambique, Tchad et Guinée Bissau

5.4.1 Mozambique

A Beira, le projet DECONBE/CRESCEER a **dépassé ses objectifs** :

- 36 formations ont été organisées sur les 20 prévues (180%)
- 1 995 jeunes ont été formés et 36 080 sensibilisés (715% - mais objectif mal formulé)
- Une plate-forme a été créée (100%)

Ses principaux **points forts** :

- Un savoir-faire acquis en 8 ans, qui a été capitalisé dans le manuel « Le Parcours Citoyen : du rêve à l'action », disponible en ligne: www.interaide.org/pratiques/, et qui a reçu les félicitations de l'UNESCO.
- Un lien entre savoir théorique, mise en pratique et réplique qui génère des impacts intéressants sur la vie du quartier.
- Un « groupe des anciens » permet aux diplômés d'être régulièrement sollicités pour des témoignages d'expérience ou des sensibilisations sur les thèmes du parcours. C'est un fruit de l'évaluation initiale de la CPE.
- Une équipe d'animateurs expérimentés dans les quartiers
- Une préprofessionnalisation pertinente et appréciée, en fin de parcours. Un lien est généralement fait avec le secteur FIP à travers l'intervention des Agents d'Orientation Professionnelle des projets.

Les **limites** et interrogations :

- Un parcours qui offre encore peu de perspectives pour les plus âgés des bénéficiaires, sur le plan professionnel : même si ce n'est pas le but, le lien avec la FIP reste faible.
- Une activité dont la pérennité est menacée si les financements extérieurs cessent
- Un impact qui mériterait d'être plus travaillé, notamment aux niveaux familial et communautaire pour que les comportements citoyens proposés aux parents et aux enfants s'ancrent dans leur quotidien.
- Un taux d'absentéisme parfois élevé, qui varie selon les quartiers, la saison et le rythme hebdomadaire. Exemple : Au Mozambique, à Munhava-Matope, quartier urbain, les garçons ont été en partie remplacés, car ils préféraient travailler à la décharge du secteur. A Inhamizua, quartier semi-rural, il est difficile de garder les filles, parce que leurs mères les mobilisent pour les travaux agricoles. Comme les très nombreux orphelins, qui n'ont pas la même qualité d'attention de la part de leurs parents adoptifs.

5.4.2 Tchad

Le projet Jeun'Action prolonge et étend le projet Tremplin à N'Djamena. Il a pour objectif spécifique d'améliorer l'insertion sociale et économique de 1 600 jeunes de 4 quartiers en mettant en œuvre des dispositifs socio-éducatifs, de formation et d'insertion professionnelle et de renforcement des capacités des organisations communautaires.

Le projet apparaît **efficace** dans l'ensemble, avec quelques disparités :

La **phase préparatoire** s'appuie sur un bon diagnostic, mais une démarche peu participative. Le projet Jeun'Action se base sur une enquête auprès de 1 200 jeunes de 15 à 25 ans (597 filles et 603 garçons) conduite en 2012. En revanche, il a visiblement été écrit rapidement, sans associer localement les OCB. Conséquence, un manque d'appropriation du projet par les 4 OCB partenaires est aujourd'hui perceptible.

- Sur le volet Education le projet prévoyait de conduire 9 activités. Au 30 septembre 2013, elles sont réalisées à **85%** en moyenne. Les indicateurs éducatifs de l'objectif spécifique sont atteints à **92%**.
- Le projet a formé 419 jeunes sur les deux premiers parcours, un chiffre légèrement supérieur aux objectifs du projet à ce stade (400). Mais le niveau de **vulnérabilité** des bénéficiaires ne semble pas avoir été régulièrement suivi. En matière de **genre**, le projet est **en deçà** de ses objectifs. Sur le premier parcours, les filles ont représenté 20% des bénéficiaires, et sur le 2^{ème} 30% (contre 51% attendu).
- Le projet a également été efficace en terme de taux d'achèvement des jeunes : 91% sur le 1^{er} parcours.
- Les objectifs semblent globalement atteints en matière **d'évolutions des connaissances et des comportements** des ados et des jeunes.
- Le résultat « 1 200 jeunes bénéficient d'activités d'insertion socio-éducatives au sein de 4 infrastructures communautaires qui deviennent des centres de référence de développement des quartiers » est réalisé aux **trois-quarts** en moyenne. En revanche, le résultat sur le **renforcement institutionnel** des partenaires locaux (OCB et ONG) n'est atteint qu'à **48%**. C'est un point de faiblesse du projet pour le moment.
- Les sensibilisations réalisées par les jeunes du parcours sont **efficaces dans les écoles** (3 jeunes sur 4 y participent) et du premier parcours, et **moins auprès de leur communauté** (moins d'un jeune sur 2 est concerné).
- La transmission des infrastructures pour la communauté, point faible d'autres projets menés par ESSOR et ses partenaires, est ici **bien gérée**.
- La participation des parents est recherchée, mais difficile à atteindre. Le projet n'a pas atteint ses objectifs sur ce point, en raison du contexte culturel et du manque de recherche d'appui auprès des leaders communautaires. En 2011, 7 jeunes sur 10 n'avaient **pas senti leurs parents impliqués** dans le projet. Sans disposer du chiffre 2013, les visites de terrain auprès des parents confirment cette impression. Les parents apprécient le projet, mais sans en avoir une vue précise.

5.4.3 Guinée-Bissau

Le projet BAIRU LANTA est **relativement efficace** :

- 14 formations d'animateurs réalisées (l'objectif n'était pas précisé)
- Suivi technique des accompagnateurs (100%)
- 7 enquêtes menées auprès des jeunes sur 11 prévues (58%)
- Visites mensuelles au domicile des familles (mais contenu à approfondir)
- 700 jeunes (sur 800 visés) inscrits aux parcours citoyens (87%)

Parmi les **points forts** du projet, relevons :

- Une importante activité de socialisation dans des quartiers où les jeunes disposent de peu de loisirs et d'un parcours académique en milieu scolaire très traditionnel
- Un impact nettement repérable sur certains volets :
 - Les sensibilisations, comme le Sida (tous les jeunes des deux derniers parcours ont choisi de faire le test de dépistage du sida)
 - l'adhésion de plusieurs jeunes (>7) à des associations de jeunes existantes
- La possibilité pour les bénéficiaires de diffuser les savoir-faire acquis, à l'occasion d'événementiels dans leur quartier (journée mondiale du sida, carnaval, etc.)

Parmi les **limites et interrogations**, notons :

- Un taux d'abandon non négligeable (de 15 à 50% selon les quartiers, les groupes et les périodes : vacances, saison des pluies, etc.).
- Un recouvrement très faible des participations financières : de l'ordre de 30%.
- Un taux de fréquentation des activités insatisfaisant pour un certain nombre de jeunes.
- Peu de mise en pratique des enseignements du parcours citoyen par les ados et leurs parents, ce qui limite son impact sur la vie des quartiers.
- Une pérennisation qui semble délicate au delà du projet. Le parcours citoyen est pourtant payant à Bissau, contrairement à Beira (Mozambique), où il est gratuit. Mais le nombre d'inscrits n'est pas stable et chute rapidement une fois les activités lancées.

5.5 Accompagnement institutionnel des OCB

L'accompagnement institutionnel des OCB est une démarche ambitieuse et difficile. **L'approche** développée par ESSOR et ses partenaires est **intéressante** et prometteuse : ESSOR et ses partenaires ONG n'accèdent au terrain et aux bénéficiaires qu'au travers d'une organisation communautaire qui les représente, capitalise les apports et assure la construction d'un processus local (au contraire d'actions ponctuelles).

Pourtant, si les objectifs quantitatifs sont en général atteints, ce volet représente globalement **un point faible** des projets au regard de leurs objectifs qualitatifs. Peu d'OCB rencontrées apparaissent solides sur les plans institutionnel, organisationnel et financier, et en mesure de poursuivre les activités lancées au-delà du terme du projet.

Regardons les points forts communs à la majorité des projets sur ce volet, les points forts spécifiques à certains projets et les limites et interrogations.

A travers la CPE, ESSOR et ses partenaires ONG appuient **41 OCB** (hors Brésil) : Tchad (4), Guinée-Bissau (9), Mozambique (28).

Les consultants ont rencontré sur le terrain les **2/3 des OCB** (hors Brésil) : 4/4 au Tchad, 5/9 à Bissau, 9/18 sur le projet DECONBE/CRESCER et 9/11 sur le projet KUKULA.

5.5.1 Principaux points forts communs aux projets

- Le portage des activités par des organisations communautaires permet d'insérer rapidement les activités du projet dans les quartiers.
- Un programme de formation et un suivi technique des OCB est mis en place sur l'ensemble des projets. Il va dans le sens de favoriser l'autonomisation des plus volontaires d'entre-elles.
- La formation et l'accompagnement des OCB est développée de manière individuelle et collective, au profit d'un réseau élargi d'OCB.
- La fiche de suivi « Evaluation des compétences » est un outil intéressant qui permet de réaliser un bon diagnostic de départ, et de suivre périodiquement les progrès de l'OCB. Elle devrait être maintenant complétée par un outil lié aux facteurs humains, qui font souvent la différence dans la bonne marche ou non d'une organisation.
- Le processus de légalisation des OCB est en cours sur l'ensemble des projets, il est bien suivi par ESSOR et ses partenaires.

5.5.2 Points forts spécifiques à certains projets

- L'expérience du **GAIL** dans le projet DECONBE était positive, avant sa suspension pour raisons politiques par le Conseil Municipal de Beira. Le GAIL **appuyait et finançait des projets communautaires**, tout en impliquant les services municipaux. Dans sa forme et sa démarche initiale, il semblait réunir les conditions de devenir un outil pertinent.
- Le projet DECONBE a développé une **méthodologie d'accompagnement des OCB** intéressante : elle consistait à combiner des temps de formation ponctuels et un suivi technique en continu pour s'assurer des effets de ce qui était enseigné.

Egalement, la constitution de groupes de niveaux différenciés était un point fort permettant de proposer des formations au contenu non standardisé, mais au contraire adapté aux besoins et au niveau de chacun.

- A Maputo, les **OCB** appuyées dans le préscolaire semblent avoir acquis un **niveau de professionnalisation** intéressant, au point que certaines d'entre-elles, n'ont plus besoin d'être accompagnées par AMDEC (projet KUKULA).
- Le projet KUKULA a conçu des **outils de gestion** des OCB favorisant la transparence financière des comptes et une bonne gestion de leurs dépenses et recettes.
- Le projet Movendo Cidadania à Varzea Alegre (Brésil) effectue un suivi mensuel très précis des OCB à travers d'indicateurs ciblés (ex : nombre de femmes et de jeunes participant aux assemblées).

5.5.3 Limites et interrogations communes aux projets

- La viabilisation à court terme des activités apparaît difficile, surtout pour les projets ados. En préscolaire, les projets semblent sur la bonne voie, après avoir mis en pratique des recommandations de l'évaluation initiale de la CPE.
- La propriété du terrain et du bâti des CDC n'est souvent pas résolue (sauf au Tchad)
- Peu d'OCB réussissent à obtenir des partenariats extérieurs au projet : la capacité des OCB à monter des projets et chercher des financements reste encore globalement faible (environ un tiers des OCB semble en revanche s'en sortir)
- La majorité des OCB restent très dépendantes des projets et de leur financement. L'analyse menée lors de l'évaluation du projet CRESCER montre que **30 % des OCB** accompagnées sont en capacité de s'autofinancer au terme du projet. Ce résultat est intéressant, au regard du point de départ du projet (aucune OCB en mesure de s'autofinancer).
- La plupart des OCB restent très fragiles également sur les plans institutionnel et organisationnel.

5.6 Accompagnement institutionnel des ONG

Dans le cadre de la CPE, ESSOR a travaillé avec **10 ONG locales**, qu'elle a cherché à renforcer. 5 ONG ont été créées lors de projets précédents avec ESSOR (GACC, ACOMVA, ADEIS au Brésil, AMDEC et AMPARO au Mozambique)

Globalement, l'accompagnement institutionnel des ONG est un volet important des projets, essentiel à la viabilité des partenaires et des actions. Sa mise en œuvre est le plus souvent difficile et soulève des interrogations.

5.6.1 Les partenaires ONG

Qui sont les partenaires ONG?

Au **Brésil**, ESSOR appuie 5 partenaires ONG :

- Le GACC à Fortaleza (État du Ceara) met en œuvre une action de stimulation précoce pour les enfants de 6 mois à 6 ans
- Les quatre autres partenaires exécutent des actions d'appui aux enfants entre 7 et 12 ans dans le cadre du projet « Enfance Citoyenne » : ACOMVA à Varzea Alegre (État du Ceara), ASDP à Patos (État de Paraíba), EBE à João Pessoa (État de Paraíba), et ADEIS à Manaus (État d'Amazonas). Ces organisations forment avec ESSOR Brésil le Réseau "Enfance Citoyenne".

Pour information, ESSOR Brésil travaille également avec les ONG CPCC et AJA à João Pessoa sur le projet Coupe Solidaire avec les adolescents.

En **Guinée-Bissau**, ESSOR a travaillé avec l'ONG AiFA, avant de rompre le partenariat en raison de graves problèmes de gouvernance et de malversations financières. Pour poursuivre le projet dans de bonnes conditions, ESSOR a initié en 2013 un partenariat avec l'ONG ALTERNAG.

Au **Mozambique**, le projet CRESCER est mené avec l'ONG AMPARO (créée lors du projet DECONBE), et le projet KUKULA avec l'ONG AMDEC.

Au **Tchad**, ESSOR travaille depuis le début avec l'ONG Université Populaire (UP).

5.6.2 La situation actuelle

- Au **Brésil**, la mission de terrain a fait ressortir une recherche de nouvelle identité institutionnelle, une maturité sur l'offre technique d'éducation, des doutes sur le contexte mouvant du système éducatif au Brésil (nouvelle politique d'éducation à temps complet, par exemple), une fragilité et une angoisse sur la durabilité institutionnelle et financière, et une demande d'idées nouvelles. Les ONG démontrent encore peu d'expérience en planification, en stratégies, en capitalisation et en marketing social. Elles paraissent plutôt enfermées dans des mécanismes de projets et de sommes de projets, et pas articulées autour d'un programme stratégique institutionnel.

ADEIS à Manaus représente aujourd'hui une exception : elle a récemment, et grâce à un projet de la fondation C&A, réalisé un travail d'analyse institutionnelle et de définition de programmes (même le programme Education est encore peu approfondi).

- Au **Mozambique**, coexistent deux situations différentes.

Sur le projet **KUKULA**, les activités et les écoles ayant été réparties entre AMDEC et ESSOR (qui intervient en direct), le travail en commun se limite à la mutualisation de certains volets, l'utilisation des mêmes outils et des séances de cadrage sur le déroulement du projet :

- Gestion et organisation commune des formations
- Participation au réseau DPI
- Débriefing mensuel
- Réunions trimestrielles.

Sur le projet **CRESCER**, le travail est mené avec l'ONG AMPARO, créée en 2010, alors qu'une partie de ses membres étaient salariés des projets DECONBE et UPA. Elle est composée de 20 membres, dont 10 sont salariés du projet. Toutes les activités de l'ONG sont centrées sur la mise en œuvre du projet CRESCER. Un autre projet a toutefois été déposé auprès de l'Ambassade des USA (25 000 \$), pour venir en aide aux prostituées de 5 quartiers de Beira.

- En **Guinée-Bissau**, le partenariat a rapidement été difficile avec l'ONG AiFA en raison de son mode de gouvernance autocratique. Au bout d'une année de projet et de plusieurs formations visant à améliorer le fonctionnement institutionnel (dont un diagnostic participatif), le Président d'AlFA, leader politique de l'opposition, a subi une agression et dû s'exiler. Il a été remplacé par un président intérimaire, qui a détourné plus de 2 millions de XOF. AlFA ne remboursant la somme détournée, le partenariat a été rompu le 30 mars 2013. Depuis, la situation reste tendue, AlFA continuant à gérer le CDC de Bairu Militar.

A la suite de cette affaire qui a fortement pénalisé le bon déroulement du projet, ESSOR a contracté un partenariat avec l'ONG ALTERNAG. Créée en 1991, ALTERNAG est une des toutes premières ONG bissau-guinéennes. D'abord impliquée dans l'éducation et la citoyenneté à Bissau, elle a élargi son champ d'intervention à la santé, l'assainissement, et le désarmement des populations. Elle mène aujourd'hui des projets importants, en partenariat avec la coopération espagnole, le PAM, le FNUAP et l'UNICEF.

- Au **Tchad**, l'accompagnement institutionnel du partenaire a été clarifié. Ce domaine qui avait suscité des incompréhensions a fortement progressé entre les projets Tremplin et Jeun'Action. Globalement, il y a eu un apprentissage mutuel. UP a développé des compétences en Education (équipe) et ESSOR a découvert et accepté les spécificités de son partenaire local. Elle a invité UP à témoigner de son expérience lors des 20 ans d'ESSOR.

Il n'est aujourd'hui plus question de renforcer l'ONG UP en termes institutionnel, celle-ci ne le désirant pas (même si elle en a besoin). Le projet ne pousse désormais plus l'ONG à progresser, évitant ainsi le triangle de Karpman. Il apparaît aujourd'hui qu'UP ne manifeste ni la volonté ni la capacité (institutionnelle et financière) de poursuivre les activités éducatives au terme du projet.

C'est au niveau des quartiers et des OCB que se concentre l'action du projet Jeun'Action pour pérenniser les activités éducatives.

5.6.3 Analyse de l'efficacité

En matière d'accompagnement institutionnel des ONG, les projets ont été **peu ou moyennement efficaces**.

- Le **choix des ONG** partenaires en amont du projet ne s'est pas toujours révélé judicieux. ESSOR a à plusieurs reprises misé sur des ONG de taille moyenne, à la gouvernance problématique. Plusieurs ONG témoignent d'un pouvoir centralisé autour d'un fondateur et d'un CA qui ne joue pas son rôle. L'analyse institutionnelle en amont des projets ne semble pas avoir été approfondie de manière systématique.
- **L'ambition** de départ est peut-être trop importante. Il est sans doute illusoire de viser à ce que 100% des ONG partenaires acceptent en vérité un renforcement de leurs capacités et le mettent en œuvre.
- Les **modalités de partenariat** n'ont pas toujours été suffisamment **cadrées**. Certes, un cadre a été posé au départ, mais il n'a pas suffisamment pris en compte les dimensions **sens, processus et de contenu**. Les partenaires ONG intervenant selon leurs propres modalités, différentes de celles d'ESSOR, une charte d'engagement aurait été nécessaire, de même qu'un règlement intérieur, formalisant notamment les actions prévues en cas de problème. La thématique de la poursuite des activités éducatives (post projet) devrait également faire l'objet d'écrits.
- Dans plusieurs projets, ESSOR semble avoir manqué de **réactivité** lorsque les premiers signaux annonciateurs de problèmes sont apparus avec les ONG. Si ESSOR a **toujours réagi**, il a souvent **tardé** avant de recadrer fermement le partenariat. Il est apparu dépendant des enjeux de la bonne marche du projet et des relations avec les financeurs, hésitant à reposer fermement le cadre et à prendre les mesures nécessaires. Or, il est plus facile de résoudre un petit problème, pris à temps, qu'un gros problème qui a pris de l'ampleur.

Lorsqu'il y a eu des problèmes dans la relation avec le partenaire local, ou dans les perspectives de poursuite des activités éducatives, ESSOR a également pris du temps avant d'identifier d'autres ONG pouvant être partenaires.

Nous notons une **amélioration** sur deux points en 2012 et 2013 (rupture avec AIFA et négociation d'un partenariat avec ALTERNAG en Guinée-Bissau, négociation différente des termes du partenariat avec UP au Tchad ou AMDEC au Mozambique, par exemple).

- Faute de disposer d'un programme institutionnel propre en éducation, il existe un danger pour les ONG de n'être que des **exécutants** et de ne s'organiser qu'en fonction des projets des bailleurs de fonds (ACOMVA en est un bon exemple). Définir un programme montrerait que les partenaires ont une vision, une analyse sous-jacente, des axes de développement précis, un cadre de référence, démontrant ainsi assurance et auto-estime. Cela leur donnerait davantage de crédibilité, de pouvoir de négociation, de légitimité de formulation de projets, et faciliterait l'accès aux financements directs.
- Chez la majorité des ONG, nous avons noté une nécessité urgente de **redéfinition institutionnelle**. La plupart des ONG sont spécialisés en éducation comme stratégie de lutte contre la pauvreté, ont une grande expérience, cependant aucun ne présente une offre claire et actualisée de services éducatifs sous forme d'un programme institutionnel attirant

l'attention des financeurs, des autorités et des partenaires. Au Brésil, tous les interlocuteurs ONG ont reconnu cette faiblesse institutionnelle. Ils se sont montrés intéressés par l'idée d'actualiser un diagnostic détaillant les situations de pauvreté dans chaque région et de définir un programme d'appui à l'éducation servant de cadre de référence à la formulation et la mise en œuvre de nouveaux projets.

- La **viabilité financière** des ONG est un sérieux problème. Il leur est difficile de financer leurs ressources humaines permanentes et de se projeter sur l'avenir. Notons qu'au Brésil, beaucoup de bailleurs ne veulent plus inclure de salaires de cadres dans les projets financés, obligeant de recourir à des prestataires de services. En même temps, les ONG peuvent s'adapter et tirer parti des modalités actuelles de financements (pluri-bailleurs, financements d'entreprises, fondations et particuliers, formules numériques de collecte de fonds, etc).
- La **mise en réseau** des ONG est un élément de nature à renforcer leur viabilité. Le travail réalisé actuellement sous la forme du Réseau Enfance Citoyenne au Brésil est intéressant, mais sans doute trop timide et limité face à l'ampleur des nécessités et problèmes de viabilité. Globalement, le réseau est un cadre qui permet des échanges de pratiques, dont la recherche et gestion des financements. Un réseau solide et bien organisé, avec des objectifs stratégiques communs et clairs, une batterie d'indicateurs bien formulés donne également plus de crédibilité et de force à chacun de ses membres pour négocier avec des autorités et des bailleurs.

5.7 Education au Développement en France

Dans le Nord de la France, 15 acteurs mettent en œuvre des actions d'Education au Développement (EAD). Selon le réseau Lianes Coopération, environ 2 500 acteurs du Nord/Pas de Calais ont un lien avec l'international (hôpitaux, centres sociaux, Missions Locales, établissements scolaires...). Beaucoup d'associations du Nord se sont impliqués dans la semaine internationale du développement en 2013 (sur 700 associations participantes dans toute la France, 130 venaient du Nord).

Dans ce concert d'intervenants, ESSOR mène des actions ponctuelles, de qualité, mais avec une cohérence à renforcer.

Témoins de la qualité des actions menées, ESSOR est reconnue par le Rectorat comme organisme de développement (avec le CCFD), ou est citée en exemple pour le théâtre d'improvisation avec des jeunes.

ESSOR intervient régulièrement dans des établissements scolaires et dans quelques entreprises, à travers des bénévoles, peu nombreuses, mais très engagées.

En termes **quantitatifs**, l'action EAD a pour objectif que « *1800 jeunes du Nord – Pas-de-Calais ont conscience des enjeux de la solidarité internationale et parmi eux au moins 10% s'impliquent dans des actions de solidarité internationale* ».

A la fin de la 2^{ème} année, **2 583 jeunes** avaient été sensibilisés, soit un chiffre largement supérieur à l'objectif (143%). Pourtant, il serait prématuré de conclure qu'ils ont « conscience des enjeux de la solidarité internationale » après 1 heure d'intervention.

Durant la même période, 681 jeunes se sont impliqués dans une action solidaire, soit **26%** des jeunes sensibilisés. Ce chiffre est également au-delà de l'objectif. Pour autant, il s'agit souvent d'une action solidaire organisée par ESSOR, qui a sans doute suscité chez certains un déclic. Mais rien ne permet de d'affirmer à ce stade qu'ils vont s'impliquer dans des actions de solidarité internationale **au-delà** de cette première expérience (ce qui est l'objectif visé).

Les actions EAD d'ESSOR manquent à notre avis d'un cadre programmatique plus clair et précis. Au regard de l'objectif visé in fine (provoquer des changements de posture), les objectifs qualitatifs ne sont pas assez précis et le **chemin du changement** gagnerait à être détaillé.

La **méthodologie** mise en œuvre est intéressante et dynamique au niveau des actions de terrain (animation dans les classes, projets avec les jeunes, etc.). En revanche certains **outils de suivi et d'évaluation** (fiches d'évaluation, outils de mobilisation et de fidélisation des bénévoles) peuvent être améliorés .

Clé du développement de l'EAD chez ESSOR, le recrutement, l'encadrement et la fidélisation des **bénévoles**. Ce sont eux qui assurent l'essentiel des actions de sensibilisation sur le terrain. ESSOR devrait renforcer son savoir-faire en la matière : faire signer aux bénévoles une charte et un contrat, valoriser l'implication des bénévoles, creuser et nourrir la motivation de chaque bénévole, concevoir le projet EAD avec les bénévoles, etc. L'outil ECMP (Enveloppe Culturelle Minimale Partagée) peut y contribuer.

Les **groupes cibles** pourraient être élargis. Par exemple, travailler avec les professeurs permettrait un meilleur suivi des actions entreprises avec les élèves, et un meilleur impact. Ce type d'action demanderait des outils adaptés, comme un manuel pour les professeurs par exemple.

ESSOR devrait également développer l'éducation par les pairs, certains élèves devenant « Ambassadeurs du monde » au sein d'un réseau qu'elle animerait.

En résumé, l'action EAD pour laquelle ESSOR a toute légitimité gagnerait en efficacité en définissant de manière plus précise le cadre, la méthode, et en développant encore son savoir-faire en animation des bénévoles.

6. EFFICIENCE DU PROGRAMME



Mesure par laquelle les moyens (fonds, expertise, temps etc) sont convertis en résultats de manière économique.

Les projets sont apparus **efficacients**. L'approche développée par ESSOR et ses partenaires a permis d'utiliser de manière efficiente les moyens financiers alloués.

Les moyens financiers ont été employés avec parcimonie et le budget a été généralement bien proportionné.

L'approche globale laisse néanmoins transparaître des points d'amélioration et de vigilance : turn over des animateurs communautaires, connexion avec le volet FIP du projet, formation et accompagnement des OCB.

6.1 Petite Enfance au Mozambique et en Guinée Bissau

Pour mesurer l'efficacité des projets, intéressons-nous au coût des activités en fonctionnement (hors coûts de lancement). C'est une manière de mettre en lien l'efficacité et la viabilité, donc la pérennisation des activités après le projet.

Au Mozambique, **1 051 enfants ont été scolarisés** dans le cadre du projet KUKULA. Au regard des dépenses de fonctionnement des maternelles, le coût moyen par enfant oscille entre 1,70 et 4,80 euros par mois, soit **20 à 58 euros par an**.

En Guinée-Bissau, l'analyse des dépenses des écoles, avec une moyenne de 30 enfants par classe, indique un coût par enfant de **34 euros par an**.

Les projets de Petite Enfance sont donc particulièrement efficaces : le coût mensuel est de **1,70 à 4,80 euros** par enfant au niveau des OCB.

6.2 Stimulation précoce et enfance citoyenne au Brésil

Les caractéristiques de la CPE, levier et facilitateur pour trouver des fonds d'autres financeurs, lui donnent une **efficacité toute particulière**.

En effet, en ne dépensant que 100.000 Euros sur 4 ans, ESSOR est parvenu grâce à la CPE à trouver d'importants financements pour des projets d'éducation. Quatorze projets présentés ont été lauréats de concours et appels à propositions : ils ont permis d'obtenir de nouveaux financements à hauteur de 4.283.000 Réais (1,3 Million d'euros) en trois ans. Parmi les financeurs, on retrouve trois organismes internationaux (UE, PNUD, UNESCO), des sociétés privées brésiliennes (PETROBRAS, Renner), des fondations, et le CMDCA de Joao Pessoa.

En ce qui concerne le **coût et le niveau d'autonomie** par rapport aux résultats atteints, les **situations sont diversifiées**. La gestion interne du projet Stimulation Précoce est efficace, mais le projet n'est pas viable sans appui pour le fund raising, appui qui s'éteint à la fin de la CPE.

Les projets Enfance Citoyenne sont globalement efficaces. Un exemple : le partenariat avec ESSOR avec l'ONG ASDP (Patos) a aidé à développer une articulation avec la Mairie qui diminue de 30% le coût de l'action menée dans les écoles. Cette action est expérimentale et partagée aux autres partenaires ONG dans le cadre du réseau Enfance Citoyenne. Le projet Movendo Cidadania est aussi un bon exemple de partenariat efficace généré par la CPE.

L'efficacité des projets en général est renforcée par les points suivants : le partenariat avec une ONG locale ; la formation continue des équipes ; le partenariat et l'investissement dans les OCB au sein des quartiers ; le fonctionnement en réseaux comme premier niveau de préparation à la viabilité.

En contrepoint, nous n'avons malheureusement pas vu de cadre logique pour l'exécution de la CPE au Brésil, et aucun indicateur d'efficacité ne nous a été proposé.

L'efficacité des projets peut être affectée par le retrait trop rapide d'ESSOR et des ONG partenaires, qui peut diminuer ou arrêter brutalement le nécessaire suivi des OCB.

6.3 Parcours Citoyen au Mozambique, Tchad et Guinée Bissau

- Au **Tchad**, le coût d'accompagnement complet d'un jeune est de 229 euros pour un parcours éducatif de 6 mois, soit **38 euros/mois**. Pour évaluer le coût d'accompagnement d'un jeune au terme du projet, sans le soutien d'ESSOR (RP et missions de suivi), le budget du projet a été rapporté au nombre de jeunes bénéficiaires, en enlevant les constructions, le suivi d'ESSOR et les dépenses exclusivement FIP. Le budget ainsi obtenu sur trois ans (275 209 euros), à partir du budget global (731 400 euros) a été rapporté aux 1 200 bénéficiaires.

Le montant mensuel est en-deçà du coût de projets similaires de prévention de la délinquance menés par ESSOR avant la CPE : 54 euros/mois pour le projet « Groupe Adolescents » au Brésil (2005). Il se rapproche de projets de retour à l'école et d'éveil à la citoyenneté menés à la même époque au Brésil : 36 euros par mois pour « Desafio de Aprender » (Fortaleza, 2005), 29 euros/mois pour « Rumor Certo » (Joao Pessoa), 31 euros/mois pour « Multiplicação Arco Iris » (Joao Pessoa, projet mené en direct par AMAZONA).

Combien de bénéficiaires sont suivis par éducateur ?

Chaque animateur communautaire suit **18 jeunes**, et chaque éducateur suit donc indirectement **71 jeunes**. Le projet est efficient sur ce point. Il est à rapporter aux 15 adolescents/animateur communautaire au Brésil (sur quatre projets initiés par ESSOR dans le Nordeste en 2002) et aux 77 adolescents/éducateur à Maputo (ESSOR, Mozambique, 2003/2004).

En travaillant avec des animateurs communautaires, notons que le projet Jeun'Action a accru son efficience de 42% par rapport au projet précédent, Tremplin. Le suivi effectué est de qualité, grâce à une équipe d'éducateurs performante, très impliquée et bien formée.

- Au **Mozambique**, sur le projet DECONBE/CRESCER, les parcours éducatifs donnent lieu au versement de 8000 méticais par mois à chaque OCB gestionnaire de l'activité. En prenant seulement ces frais en compte, et en excluant les frais d'accompagnement d'ESSOR, le ratio entre les frais engagés et le nombre de jeunes bénéficiaires (240 par cycle) indique un coût moyen de 30 euros par jeune pour le parcours entier, ou **5 euros/mois**.

En **Guinée-Bissau**, avec le même calcul, le parcours citoyen revient à 58,60 euros par jeune pour le parcours entier, soit **9,80 euros/mois** (voir rapport d'évaluation 2013 du projet BAIRU LANTA pour le détail du calcul).

Les parcours citoyens sont donc mis en œuvre à des coûts très faibles pour chaque jeune, témoignant d'une **grande efficience**.

En revanche, si des liens existent des liens entre les différents volets des projets, les projets n'ont pas optimisé la **synergie entre leurs composantes** (par exemple la promotion des activités). Le rapport d'évaluation 2013 au Tchad montre à titre d'exemple les synergies potentielles entre les volets Education et FIP.

6.4 Accompagnement institutionnel des ONG et des OCB

Comme démontré aux paragraphes 5.4 et 5.5, l'accompagnement institutionnel des ONG et des OCB a **manqué d'une démarche méthodologique approfondie**, de l'amont à l'aval : sélection des partenaires, engagements réciproques impliquant le Bureau des OCB et des ONG, diagnostic initial de qualité, élaboration d'un plan d'accompagnement pertinent, mise en œuvre du plan d'accompagnement avec des outils et des compétences appropriées, suivi-évaluation de la démarche, accompagnement à l'autonomie.

Il convient de préciser que s'il existe une base d'accompagnement commune (l'engagement, le plan stratégique), les **outils et les compétences nécessaires diffèrent** selon qu'il s'agit de l'accompagnement des OCB ou des ONG (outils et compétences plus pointues).

Pour cette raison, faute de vision partagée, de cible et de feuille de route claires, d'outils et de compétences appropriées, les projets ont globalement été **peu efficaces** en matière d'accompagnement institutionnel des ONG et des OCB. Les résultats restent modestes et fragiles.

La démarche initiée au Tchad auprès des OCB, avec un double appui interne et externe (une ONG locale spécialisée en RI) est à suivre avec intérêt, comme la mise en œuvre des recommandations du rapport d'évaluation du projet Jeun'Action.

La **capitalisation** des expériences d'ESSOR et de ses partenaires en matière d'accompagnement institutionnel des OCB et des ONG fait ici défaut. Cet élément important n'était toutefois pas inclus dans le programme de la CPE.

6.5 Education au Développement en France

Les actions EAD en France sont efficaces sur certains points et moins efficaces sur d'autres.

6.5.1 Points d'efficacité

- En termes de **mobilisation de moyens**, l'EAD est efficace : les actions sont mises en œuvre par des bénévoles, et avec une équipe du siège limitée (0.5 ETP).
- Les interventions sont payantes dans les écoles. Ce qui garantit la motivation préalable des établissements scolaires. En contrepoint, cela limite le nombre de structures participantes.
- Les équipes (bénévoles et siège) sont **dynamiques** et performantes.
- Le nombre de jeunes visés (800) est significatif au regard des moyens.
- Des **projets** sont mis en place avec des jeunes sensibilisés (cartes de vœux, bol de riz, dessins, etc)

6.5.2 Points de moindre efficacité

- Au regard de l'**objectif** visé (que les personnes sensibilisées deviennent acteurs, au quotidien ou des associations), l'EAD pourrait améliorer son efficacité. Les interventions dans les écoles ne sont pas suivies auprès des mêmes classes mais par contre peuvent se répéter d'une classe sur l'autre. Le groupe cible des professeurs est peu sollicité, alors qu'il est le mieux placé pour faire fructifier le contenu des interventions.
- Les séances sont courtes (1 heure dans les classes), alors que le temps d'approche est long. Allonger les séances permettrait d'avoir une trame d'intervention plus stimulante, cohérente, susceptible de générer plus d'impact.
- La **mobilisation des bénévoles** fléchit avec le temps, et le nombre de bénévoles impliqués a chuté (de 4 à 2).
- Les **objectifs qualitatifs** ne sont pas assez précis, et la manière d'y parvenir à améliorer (« chemin du changement »).
- La démarche de **prospection** des lieux de sensibilisation apparaît peu structurée. Les cibles de sensibilisation gagneraient à être mieux définies.
- Les actions EAD manquent d'un **cadre programmatique** plus précis et d'**outils de suivi** adaptés.
- ESSOR pourrait mobiliser **d'autres ressources**, par exemple les RP de passage au siège. L'audience de leur retour d'expérience pourrait être élargie à des publics EAD.

Déjà bien reconnue dans la région pour ses actions EAD, ESSOR pourrait en améliorer l'efficacité. L'élaboration d'un cadre programmatique précis, de nouveaux outils de suivi, la mobilisation de nouvelles ressources (bénévoles, RP, etc) peuvent permettre d'améliorer rapidement leur efficacité.

7. IMPACTS GENERES



Effets à long terme, positifs ou négatifs, de premier ou de second plan, induits par une action de développement, directement ou non, de manière intentionnelle ou pas.

Les projets génèrent des **impacts importants sur les bénéficiaires** directs.

L'impact sur les communautés est reconnu des jeunes, des habitants, des autorités et des partenaires.

L'impact sur les parents et les pouvoirs publics est plus limité, mais en progression.

En revanche, l'impact sur les partenaires ONG et OCB est plus limité.

7.1 Impacts sur les groupes cibles et la vie des quartiers

Les visites de terrain, les rapports et évaluations concourent à montrer que le projet a généré **des impacts très importants** sur les bénéficiaires directs et indirects : tout-petits, enfants, ados, éducateurs et dans une moindre mesure parents et communautés. Ces impacts sont d'ordre humain et social, techniques, économiques et environnementaux.

7.1.1 Impacts humains et sociaux

7.1.1.1 Tout-petits, enfants, adolescents

Dans le préscolaire, la socialisation permet aux enfants de démarrer plus facilement dans l'enseignement de base (cf. résultats de la première année du primaire).

Tous les enfants et ados rencontrés concordent à dire que le projet a provoqué des **changements en eux**. Ils soulignent la nouveauté que les thèmes abordés représentent pour eux, et la présence et le suivi rapproché des éducateurs liés au projet, après les cours ou à leur domicile.

Six domaines principaux de changement ont été mentionnés :

- J'ai plus de connaissances (sur mes droits et devoirs, sur le code de la route, etc). Ce qui m'amène à avoir des attitudes différentes (auprès de mes parents, sur la route...)
- J'ai adopté un meilleur comportement à la maison et en société (plus respectueux, courtois, joyeux, participe aux tâches ménagères...)
- Je suis moins timide, je sais mieux communiquer
- Je suis plus mûr, plus responsable. J'étudie mieux.
- J'ai une meilleure compréhension de la vie (il y a eu une « prise de conscience »)
- Je fais plus attention à mon hygiène

Globalement, les résultats chiffrés de l'étude d'impact conduite en 2011 dans le cadre de l'évaluation initiale de la CPE semblent toujours d'actualité.

Une nouveauté : les groupes d'anciens bénéficiaires se sont structurés depuis. S'ils sont moyennement actifs au Tchad, ils apportent au Mozambique (projet DECONBE/CRESCER) leur témoignage aux nouveaux bénéficiaires, et aident à reproduire ce qu'ils ont appris dans les quartiers.

7.1.1.2 Parents

La majorité des familles ont été impliquées à travers un intense travail de visites à domicile. Les projets affichent un positionnement intéressant de l'éducateur : **l'éducateur n'est pas devant, il est à côté des parents dans l'éducation de leurs enfants.**

Les missions de terrain font ressortir que le projet a eu des impacts, mais limités sur les parents (Mozambique, Tchad), et en particulier sur les **pères de famille** (dans tous les pays).

Au Mozambique comme au Tchad, les actions auprès des familles seraient à renforcer, les jeunes rencontrant des difficultés à transmettre ce qu'ils ont appris à leurs proches.

Au Brésil, malgré la pauvreté, nous avons ressenti chez les parents une fierté d'être liés à ce processus de changement social et de voir leurs enfants pris en charge, accompagnés et en évolution. Ils confirment avoir davantage de connaissances sur l'éducation des enfants et sur la santé. Les enquêtes réalisées par ESSOR montrent que les projets ont contribué à générer des transformations au sein des familles : reconnaissance de la valeur de l'école, plus grande valeur accordée à l'éducation, auto-estime et renforcement de la relation mère-enfants.

A l'inverse du Tchad, on note au Brésil un impact sur la socialisation des familles et l'intégration des mères dans la communauté.

Une **étude d'impact sur les parents** serait à systématiser dans l'ensemble des pays d'intervention pour mesurer et valoriser cet impact, tout en améliorant les propositions aux parents. Cette étude pourrait avantageusement intégrer un volet socio-anthropologique (impact sur la vie des quartiers, sur les formes d'organisation et de solidarité naissantes à partir des projets, etc).

7.1.1.3 Communauté

L'impact du projet sur les communautés est **réel**.

La clé du succès sur ce point réside dans la capacité des projets à faire venir les parents sur les lieux d'apprentissage, et à obtenir l'implication concrète des leaders locaux.

Au Tchad, le partenariat fort avec les OCB et avec les Mairies de quartier joue positivement sur l'impact sur les communautés.

Au Tchad, dans plusieurs quartiers, le **projet Jeun'Action est le seul endroit où les jeunes sont encadrés** avec des activités sportives et des ateliers. L'impact des communautés est souligné par l'ensemble des interlocuteurs rencontrés au Tchad.

Toutefois, les activités éducatives devraient être poursuivies pendant **plusieurs années** pour commencer à changer le regard puis des comportements communautaires.

L'ensemble des membres d'OCB rencontrés considèrent que **le projet est facteur de développement**. Ils mettent avant tout en relief que :

- Le projet a eu un fort impact sur les jeunes
- Les MDJ sont devenues des lieux reconnus dans le quartier
- La population et les élus ont été sensibilisés par le projet

Les communautés ont été sensibilisées par les ados dans le cadre des projets multiplicateurs du parcours citoyen. Elles ont également bénéficié de quelques impacts directs du projet : moins de jeunes oisifs, quelques améliorations sanitaires et environnementales, des échanges avec les pouvoirs publics autour de leurs problématiques.

En résumé, on note un fort impact des projets sur les communautés ciblées.

Pour aller plus loin, les projets devraient mettre en place un dispositif de quantification de ces impacts qualitatifs et quantitatifs, basé sur des indicateurs suivis régulièrement et une étude d'impact finale.

7.1.2 Impacts techniques

7.1.2.1 Jeunes

En règle générale les parents et professeurs signalent que l'accompagnement des projets a amélioré les résultats scolaires. L'organisation d'activités complémentaires à l'école et leurs impacts (discipline, ouverture d'esprit, socialisation, meilleures relations familiales, estime de soi, sens de la vie) provoquent de meilleures notes à l'école.

Le projet KUKULA par exemple dispose de données montrant que le niveau académique des enfants bénéficiaires du projet est meilleur que celui des enfants qui n'en n'ont pas profité.

Les projets ont été **particulièrement efficaces** en matière de transmission de connaissances, comme le montrent les réponses positives aux tests de connaissances post-parcours citoyens. L'impact des projets est net dans le comparatif entre les tests initiaux et les tests finaux : on note en moyenne une acquisition de connaissances chez environ 80% des enfants et adolescents.

7.1.2.2 Educateurs

L'impact des projets sur les éducateurs et les animateurs communautaires est très significatif. La qualité et l'originalité de la méthodologie développée, l'accent mis sur la formation continue, l'accompagnement technique des ONG locales et d'ESSOR (RP et missions du siège) ont accompagné des vocations réelles d'éducateurs.

Tous les éducateurs confirment que le projet a eu un fort impact sur eux. Avant de confirmer ou susciter des vocations, les impacts générés sont d'abord techniques :

- Plus de rigueur (de par les outils de suivi des activités, la planification hebdomadaire...)
- Plus de connaissances et d'expérience
- Envie de continuer à grandir

7.1.3 Impacts économiques

Au Brésil, les enquêtes d'ESSOR montrent que **89%** des enfants et ados qui ont eu l'opportunité d'être accompagnés s'en sortent mieux ensuite pour réaliser des études supérieures et travailler. Les enquêtes montrent **qu'une mère sur trois** a accru ses revenus grâce aux projets de crèches et maternelles.

Toutefois, au Brésil comme partout ailleurs, les projets **manquent de données** collectées pour approfondir l'analyse, ainsi que pour l'étendre à tous les groupes-cible.

Les projets gagneraient à mesurer le niveau de revenus des familles bénéficiaires, avant et après le projet. Au fil de l'eau, certains projets devraient aussi mieux mesurer et mieux suivre le niveau de pauvreté (Tchad par exemple).

Une étude d'impact auprès des jeunes bénéficiaires quelques années après le projet permettrait de mieux témoigner de cet impact.

Globalement, une large **enquête socio-économique** devrait être menée auprès des communautés concernées, pour être ensuite en mesure d'évaluer précisément l'impact économique, mais aussi sanitaire, social et environnemental du projet.

7.1.4 Impacts environnementaux

L'impact environnemental des **projets d'éveil à la citoyenneté** (Enfance citoyenne, Parcours citoyen) tient à trois volets :

- Les ateliers sur l'environnement, l'hygiène et la santé
- Les activités de fabrication d'objets à partir de matériaux recyclés
- Les sensibilisations faites par les bénéficiaires auprès de leur communauté

Les effets des projets sur l'environnement peuvent être ressentis à plusieurs niveaux:

- Les ménages (campagne de sensibilisation), les parents (via leurs enfants) et les écoliers ont été sensibilisés à la **gestion des ordures ménagères**
- Plusieurs projets ont mis en œuvre des activités liées à l'**assainissement** et l'**éducation à la santé**. La santé étant souvent liée à la qualité de l'environnement, ces activités ont influé sur l'hygiène et la salubrité autour des maisons des bénéficiaires et dans les écoles.

Dans plusieurs projets, nous relevons l'émergence d'une conscience écologique, révélée par exemple au Brésil dans une enquête auprès des ados accompagnés.

7.2 Impact sur les partenaires locaux (ONG et OCB)

7.2.1 Développement des partenaires OCB

Les membres d'OCB interrogés considèrent généralement que leur structure a **besoin d'évoluer** et que les projets peuvent les aider sur trois domaines :

- La vie associative
- L'organisation administrative
- La recherche de financements (et la conception de projets en amont)

En majorité, les projets s'appuient sur des OCB existantes pour mettre en œuvre les projets, en général des associations communautaires. Le premier impact perçu dans tous les pays d'intervention est l'aide à l'enregistrement et la formalisation de ces organisations de base.

L'impact sur l'organisation et le fonctionnement des OCB **varie** fortement d'un pays à l'autre. Si cet impact est encore inexistant au Tchad, il est émergent en Guinée-Bissau et en bonne voie au Mozambique.

Au **Tchad**, l'évaluation finale du projet Tremplin en 2011 avait relevé que pour 86% des membres d'OCB interrogés, le projet n'avait pas permis à leur OCB de tisser de nouveaux partenariats. La situation n'a pas changé aujourd'hui. Les 4 OCB appuyées sont peu structurées et très fragiles.

A Beira (**Mozambique**), le projet DECONBE/CRESCER témoigne d'un impact globalement positif sur les OCB : existence de statuts, règlements intérieurs, tenue des comptes, processus de légalisation en cours (9) ou réalisé (9), ouverture de comptes bancaires pour certaines, élaboration de projets, etc. Ceci étant, malgré les actions de formation et d'accompagnement, les OCB ont aujourd'hui des perspectives d'autonomisation très différentes. Le rapport d'évaluation 2013 détaille cette analyse et met en évidence que 30% des OCB semblent en mesure de trouver des financements après le projet.

Au Mozambique encore, le projet KUKULA témoigne de la difficulté des OCB à développer des activités extérieures avec d'autres partenaires, mais aussi de l'apport des outils de gestion du projet qui permettent une lecture transparente des comptes.

En **Guinée-Bissau**, les formations et l'accompagnement technique du projet BAIRU LANTA semblent avoir eu un impact important, dans le renforcement des capacités des OCB, la conduite du processus de légalisation (8 sont aujourd'hui légalisées), la tenue des comptes et l'accompagnement vers l'autonomisation (favorisée par les nouvelles modalités de financement des activités la dernière année du projet). Toutefois, des neuf OCB appuyées par le projet, deux ont développé des partenariats extérieurs au projet.

Pour la majorité des OCB au Tchad, au Mozambique et en Guinée-Bissau, l'autonomie souhaitée ne paraît pas imaginable pour demain. Quelques OCB font exception, notamment dans le préscolaire. En règle générale, les projets n'ont pas planifié l'atteinte de la **viabilité** des OCB, sur le plan organisationnel, institutionnel et financier.

Au **Brésil** en revanche, l'impact observé est plus important. La mission de terrain a relevé que la méthodologie pour développer des actions en éducation fait l'objet d'une appropriation et a des répercussions sur le fonctionnement des OCB (organisées plus solidement), sur leurs activités (bien planifiées), leur reconnaissance et leur légitimité sur cette thématique (la majorité des OCB visitées sont aujourd'hui des interlocuteurs directs des autorités, à l'instar de Jardim União à Fortaleza).

- Pour autant, les OCB confient gagner en **reconnaissance** avec les projets : auprès des habitants du quartier et des pouvoirs publics locaux, et parfois d'autres partenaires. Les OCB sont maintenant capables de prendre leur place dans le développement local du quartier. L'implication des OCB dans les conflits avec le Conseil Municipal de Beira autour des CDC (projet DECONBE/CRESCER) en est un bon exemple.

Les projets s'attachent à susciter un **esprit réseau** entre OCB, mais il reste globalement peu autonome. Parmi les exceptions, relevons le réseau SCP en Guinée-Bissau, auquel participe l'UNICEF.

Au Brésil, accompagnés par les projets, des groupes de jeunes ont également été aidés à monter leurs propres structures. A Joao Pessoa, l'Association Jeunes en Action (AJA) a ainsi été créée à Joao Pessoa, et a aujourd'hui un statut d'ONG. C'est aussi le cas d'un groupe de jeunes accompagnés par le CPCC dans le cadre du projet Coupe Solidaire.

7.2.2 Développement des partenaires ONG

L'impact des projets sur le développement des partenaires ONG **varie** fortement d'un pays à l'autre. S'il est faible en Guinée-Bissau et au Tchad, il est palpable au Mozambique, et plus important au Brésil.

Les besoins en consolidation institutionnelle et financière demeurent encore significatifs.

En Guinée-Bissau et au Tchad, les projets n'ont pas permis de faire évoluer institutionnellement les partenaires ONG (AIFA et UP).

Si **AIFA** est en déliquescence suite à ses problèmes de gouvernance, **UP** dispose aujourd'hui d'une équipe de 3 cadres bien formés et d'un savoir faire reconnu en éducation et insertion d'adolescents. Mais ce savoir-faire est détenu *intuitu personae* par les éducateurs et n'est pas capitalisé dans la structure. UP ne manifeste pas une volonté de poursuivre les actions éducatives.

A Bissau, le nouveau partenaire (**ALTERNAG**) est bien structuré et présente des besoins moins importants en renforcement institutionnel.

Au Mozambique, les ONG **AMDEC** et **AMPARO** sont issues de projets précédents menés avec ESSOR. AMDEC a pris son envol et répond en direct à des appels d'offres importants (comme celui de la Banque Mondiale sur le préscolaire). Elle n'a pas besoin de renforcement institutionnel de la part d'ESSOR et assume une autonomie d'action et de pensée. AMPARO fait preuve de viabilité organisationnelle et institutionnelle, mais pas financière. Elle dépend entièrement du projet CRESCER mené en partenariat avec ESSOR.

L'accompagnement institutionnel devrait être davantage orienté sur le renforcement des capacités de recherche de financements et de gestion des relations avec les bailleurs.

Au Brésil, la relation de travail initiée sur un projet éducatif **se poursuit** en général sur des projets postérieurs, ce qui a contribué à renforcer les partenaires. Le renforcement des capacités des partenaires a souvent compté comme résultat attendu des projets. Les sessions de formation organisées ont inclus des volets de gestion, vie associative et élaboration de projets. Elles sont complétées par un important coaching au personnel dirigeant, opérationnel et institutionnel pour les 5 ONG partenaires.

Le **GACC** et sa grande expérience éducative (stimulation précoce et éducation infantile) ont besoin d'être revalorisés. L'ONG a besoin d'un soutien de réseau et d'une analyse institutionnelle qui lui donne un sens plus moderne pour vendre propositions, outils et projets.

De même que le GACC, **ACOMVA** a besoin d'une analyse institutionnelle qui débouche sur une meilleure articulation entre les projets appuyés par plusieurs bailleurs, avec une vision, un processus et de nouvelles modes de relations avec les financeurs.

L'**ASDP** disposant d'un important capital d'expérience en éducation, il a nécessité de s'organiser au-delà de projets ponctuels, autour d'un véritable programme éducatif qui tienne compte des nouvelles problématiques de la région.

Le travail d'analyse réalisé par **ADEIS** en terme de développement institutionnel pourrait servir de référence aux autres ONG. Mais ADEIS aussi devrait faire le même travail d'analyse sur le secteur de l'éducation.

EBE est sans doute le partenaire le plus faible au niveau institutionnel et bénéficie du suivi rapproché du siège d'ESSOR Brésil.

Les ONG brésiliennes reconnaissent **l'impact** que les projets ont eu sur leur propre structure dans les domaines suivants : la méthodologie éducative et le savoir-faire qui leur est transmis ; la reconnaissance de leur structure par les pouvoirs publics et par les communautés ; l'ouverture et les changements induits dans la manière de voir les choses et de penser ; la capacité de mobiliser des ressources propres.

7.3 Impact sur les autorités et politiques publiques locales

La majorité des projets sont menés dans des **contextes** d'instabilité ou d'indifférence politique, complexes, dans lesquels il est difficile de générer un impact durable sur les politiques publiques locales (Guinée-Bissau, Mozambique, Tchad).

Pour autant, la majorité des projets entretiennent des relations étroites avec certaines autorités locales ou nationales (dont le champ peut encore être élargi). Des initiatives intéressantes sont conduites, mais l'impact sur les politiques publiques reste **globalement faible**.

Des inflexions de méthodes pourraient donner aux projets, souvent innovants, une place plus en rapport avec ce qu'ils peuvent apporter aux politiques éducatives locales.

Au **Mozambique**, l'impact du projet KUKULA est faible sur les politiques publiques. La raison tient partiellement au projet, et beaucoup au contexte mozambicain : les ONG internationales rencontrent des difficultés à impliquer fortement les administrations de tutelle dans le développement des activités.

A Beira, la problématique est locale : si au départ le Conseil Municipal s'est peu impliqué (projets MUMUGO et DECONBE), la situation s'est fortement dégradée en 2013, et les tensions se sont cristallisées autour de la gestion des CDC (aujourd'hui à peine accessibles aux OCB). Il y a aujourd'hui une absence quasi-totale de collaboration, et un impact quasi-nul sur les politiques publiques locales.

En **Guinée-Bissau**, les relations du projet BAIRU LANTA avec le Ministère de l'Education et la Mairie de Bissau semblent bonnes, mais sans impact apparent sur les politiques publiques. Le coup d'Etat de mars 2012 n'a pas arrangé les choses. L'espace de concertation Préscolaire (regroupant partenaires publics et privés de l'Education) représente une piste prometteuse.

Au **Brésil**, l'impact sur les pouvoirs publics semble également limité. Les projets aident à mettre en place des partenariats avec les municipalités, les écoles publiques, les organismes publics de formation professionnels, etc. Ces partenariats permettent une meilleure connaissance et prise en compte des communautés, une valorisation de l'éducation préscolaire, des relations plus directes entre les OCB et les pouvoirs publics.

Il est aussi très probable que beaucoup d'éléments expérimentés par les projets menés par ESSOR et ses partenaires aient ensuite été copiés. Les programmes gouvernementaux lancés ces dernières années sont souvent très similaires aux projets ESSOR lancés 5 à 10 ans plus tôt, dans leurs méthodologies et même leurs noms, mais aucun rapport n'est établi officiellement avec les projets d'ESSOR et de ses partenaires.

Au niveau local, les pouvoirs publics, quand ils connaissent les projets, reconnaissent l'expérience de terrain des partenaires d'ESSOR, leur meilleure capacité à sentir les besoins de la population, leur efficacité dans la mise en œuvre des projets (transparence et responsabilité dans l'utilisation des ressources) et la qualité des ressources humaines (niveau de qualification et expérience du public cible). A Varzea Alegre par exemple, ACOMVA est considéré comme un véritable partenaire du Conseil des Droits de l'Enfant et de

l'Adolescent, du Programme de Santé Familiale, du Secrétariat Municipal de l'Action Sociale, du Conseil Tutélaire, et de la Direction des écoles municipales.

Au **Tchad**, dans un contexte difficile, le projet a réussi à sensibiliser les pouvoirs publics et à nouer des partenariats (Mairies d'arrondissement, SAPAQ -Mairie de N'Djamena-, INJS). Les fruits de l'atelier Education conduit en décembre 2012, et de la qualité des relations initiées depuis le premier projet éducatif, Tremplin, sont bien perceptibles.

Notons que les rencontres citoyennes avaient permis dans le projet Tremplin de mobiliser les 3/4 des chefs de carré et de les faire participer aux échanges avec les communautés. Nous invitons le projet à réintégrer dans le projet Jeun'Action cette activité qui génère de l'impact sur les autorités publiques.

Le projet a permis déjà des **avancées** intéressantes avec les pouvoirs publics:

1. Une meilleure connaissance et prise en compte des communautés : le projet contribue à une meilleure reconnaissance des communautés par les services publics (environnement, santé, éducation)
2. Une valorisation du travail d'éducation avec les ados et les jeunes : le projet continue à prouver qu'il est possible d'aider efficacement la jeunesse
3. L'instauration de liens directs entre certaines OCB et des représentants publics : le travail accompli a permis à plusieurs OCB d'être connues des représentants publics.

Pourtant à ce jour, le projet et les méthodologies ne sont pas encore transmis aux pouvoirs publics. Le projet colle certes aux priorités nationales, et des fonds sont en théorie disponibles pour des initiatives locales. Mais de là à influencer les politiques publiques et à susciter le lancement de vaste programmes éducatifs ou pour la jeunesse, il y a un très grand pas...

Pour avoir une chance d'être répliqué, le projet devrait se poursuivre pendant plusieurs années encore, dans les quartiers ciblés, ainsi que dans d'autres quartiers. Dans le même temps, il devrait former davantage les techniciens et fonctionnaires (ressources stables) et gagner en visibilité.

En résumé, l'impact sur les politiques éducatives est encore limité, en dépit du caractère innovant des projets, de leurs réussites et des impacts sur le terrain démontrables.

Accroître cet impact passera avant tout par la **formation et l'appui** aux techniciens et aux fonctionnaires, qui sont les « *faiseurs* » sur le terrain. Cela requiert également d'impliquer dès le départ un **échantillon plus large** d'acteurs publics. Créer de larges **espaces de concertation** (comme le préscolaire en Guinée-Bissau) peuvent se révéler très pertinents.

Enfin, il importe d'étendre la visibilité des projets, en investissant davantage sur la **communication** et les **relations publiques** avec les pouvoirs publics et les PTF (financeurs potentiels) : dresser la carte des acteurs, nouer des relations personnelles, informer régulièrement des résultats du projet et les convier au maximum de rencontres et d'ateliers de réflexion.

8. VIABILITE



Poursuite des bénéfices d'une action après son terme. Probabilité d'obtenir des bénéfices à long terme. Les avantages obtenus par l'intervention sont susceptibles de résister aux risques.

8.1 Moyens et stratégies développées

Cette partie vise à apprécier quels sont les moyens mis en place au niveau technique, financier et institutionnel pour la pérennité des actions.

Il ressort de la lecture documentaire, des visites, entretiens et questionnaires que les grands principes d'intervention pour préparer la viabilité ont été les suivants :

- Ancrage dans les quartiers
- Recherche d'implication des autorités locales
- Diffusion des savoirs
- Stratégie globale d'intervention basée sur la conjugaison des formations, des activités, du suivi individuel et des visites à domicile
- Transfert du savoir faire au niveau d'un partenaire local ONG
- Transfert du savoir-faire au niveau de la société civile dans les quartiers (OCB)
- Renforcement de la société civile

8.1.1 Au niveau des compétences techniques

En vue de la viabilité des actions, les stratégies suivantes ont été développées pour développer des compétences techniques :

- Formation des éducateurs (ONG) : les projets se sont appuyés sur un noyau d'éducateurs de bon niveau, qui ont bénéficié d'une formation continue de bon niveau. Les missions du siège ESSOR ont fortement contribué à élever le niveau de compétences des éducateurs.
- Formation des animateurs communautaires (OCB) : La formation des animateurs communautaires a été intense, et leur suivi en situation d'animation régulier. Globalement, la formation proposée est continue et de qualité. D'inspiration constructiviste, les méthodologies mises en œuvre ont été axées autour de la connaissance du milieu local et sa valorisation.
- Echanges sud-sud : ces rencontres entre éducateurs de pays lusophones (donc sans le Tchad) ont permis d'élever le niveau de compétences à travers des échanges de pratiques, l'analyse de cas concrets et l'élaboration conjointe d'outils. Elles ont aussi permis de tisser des premiers liens directs entre éducateurs de pays différents.
- Consolidation des OCB : si les projets ont été à l'aise dans le renforcement des capacités des OCB à travers des formations, ils sont encore faibles dans l'accompagnement visant à leur consolidation organisationnelle (reporting rigoureux...), institutionnelle et financière. C'est une démarche à prioriser à l'avenir.
- Renforcement des ONG : cette activité a toujours été proposée par ESSOR, et menée avec un succès inégal (voir chapitre Impacts).
- Transfert des méthodologies et du projet aux partenaires locaux : le transfert de savoir-faire éducatif a systématiquement été effectué au profit des ONG et OCB partenaires.

8.1.2 Au niveau de la mobilisation des ressources des OCB

Les moyens et stratégies suivants ont été mis en œuvre pour mobiliser les ressources des OCB en vue de pérenniser les actions :

- Construction du diagnostic : plusieurs projets ont réalisé avec les OCB un état des lieux de la situation dans chaque quartier. Cette phase a été réalisée avec un diagnostic s'appuyant sur les acquis et les contacts issus des projets précédents, lorsque c'était le cas. Ce travail visait à mieux définir et dimensionner le projet, à établir une ligne de départ (baseline), et à favoriser son appropriation par les habitants et les OCB.
- Sensibilisation de la communauté : cette phase a été généralement réalisée par les OCB. Elle a inclus des rencontres systématiques avec les leaders communautaires (officiels), et souvent initié un travail avec des groupes de personnes motivées. Les parcours citoyens ont intégré dans leurs activités des sensibilisations des communautés par les ados eux-mêmes.
- Relations avec les parents : les projets ont conduit des visites régulières au domicile des familles et organisé des réunions avec les parents. Les OCB sont venues appuyer les équipes projets sur ce volet, souvent délicat.
- Appropriation des méthodologies : les OCB se sont plus ou moins appropriées les méthodologies selon les contextes (beaucoup au Brésil et en préscolaire au Mozambique, encore peu au Tchad, moyennement en Guinée-Bissau et au Mozambique pour les parcours citoyens).
- Aménagement des infrastructures : les OCB ont souvent aidé à mobiliser les ressources des communautés (la solidarité locale) pour l'aménagement des infrastructures.
- Partenariat avec des structures : les OCB ont souvent contribué à initier des partenariats avec des écoles (par exemple, pour la sensibilisation des écoliers par les ados bénéficiaires des parcours citoyens).
- Espaces de concertation : en Guinée-Bissau, l'espace de concertation préscolaire ouvre de nouvelles possibilités de relations et d'échanges aux OCB. Cette initiative devrait être systématisée à l'ensemble des projets. Au Tchad, les rencontres citoyennes, pour lesquelles les OCB mobilisaient les leaders communautaires et les populations, ont hélas été abandonnées dans le projet Jeun'Action.
- Evènements : L'organisation d'évènements dans les quartiers mobilise fortement les OCB (fêtes des mamans, Noël, spectacles, etc). C'est une activité essentielle qui suscite rencontres et convivialité, mais qui a tendance à s'estomper si l'on n'est pas vigilant.
- Réseaux intra-OCB et locaux : les projets ont généralement visé à susciter des réseaux intra-OCB. Peu d'entre eux sont durables une fois le projet terminé. Or leur rôle est capital pour la pérennisation des activités. C'est là un axe d'amélioration.

- Recherche de financements et appuis locaux : cette activité s'est limitée à quelques formations sur l'élaboration et la gestion de projets et quelques mises en relation. Les OCB ont presque toutes exprimé leurs besoins non satisfaits sur ce point. Au regard de l'enjeu (la viabilité des OCB et des activités éducatives), l'appui à la recherche de financements et d'appuis locaux devrait être fortement renforcé.

8.1.3 Au niveau de la mobilisation des ressources des ONG

Les moyens et stratégies mis en œuvre pour mobiliser les ressources des ONG en vue de la pérennisation des actions ont été :

- Obtention du terrain pour les infrastructures : les projets se sont souvent appuyés sur les ONG pour négocier la mise à disposition d'un terrain par la Mairie (par exemple, UP a conduit au Tchad de longues négociations avec la Mairie de N'Djamena).
- Appropriation des méthodologies : les ONG se sont approprié les méthodologies à deux exceptions près (AiFA, UP).
- Renforcement institutionnel : Si l'apport d'ESSOR a été très fort en matière d'apport de compétences éducatives, il a été insuffisant en matière d'élaboration d'un plan de développement des ONG à 3 à 5 ans. Or c'est la vision et la stratégie de développement (ou de processus) qui sont les premiers garants de la viabilité dans toutes les actions de développement.
- Capacité à mobiliser des ressources : ESSOR Brésil a été plutôt performant en terme de mise en relation et d'accompagnement des ONG à répondre à des appels à projets (14 projets financés). Ailleurs, les mises en relation avec les financeurs ont été plus modestes. Ce besoin a été fortement exprimé par les ONG UP et AMPARO.
- Insertion dans des réseaux : Les ONG locales ont généralement été invitées par ESSOR à participer à des réseaux locaux, ou aux échanges Sud-Sud (entre projets ESSOR). Cette démarche est prometteuse et est à renforcer.
- Phasing out : Le manque de stratégie de *phasing out* (soins avec lesquels on termine un projet) se retrouve dans la plupart des projets. La démarche de *phasing out* représente une suite d'enchaînements de "moments-projets" dans un contexte de processus. Les ONG (et les bénéficiaires à tous les niveaux : enfants, éducateurs, OCB) ont souffert de fins de projets trop abruptes. Ce point souligné dans l'évaluation initiale de la CPE n'a pratiquement pas évolué.

En résumé, ESSOR a mis en œuvre des moyens et des stratégies significatives pour pérenniser les activités. Ils ont été efficaces au niveau du développement des compétences techniques métier (éducation). Les ressources des OCB et des ONG ont également été mobilisées.

Mais en dépit des efforts réalisés, les constats sur les difficultés de pérennisation des activités formulés dans l'évaluation initiale restent globalement **les mêmes** aujourd'hui. Si l'ancrage communautaire a été accru et les partenariats publics renforcés, la méthodologie d'accompagnement à la viabilité n'a pas foncièrement été adaptée pour atteindre ses objectifs.

8.2 Niveau de viabilité atteint

Cette partie vise à préciser le niveau de viabilité atteint par les infrastructures (centres préscolaires, CDC et Maisons de Jeunes) et par les activités (groupes d'enfants et adolescents). Elle ne reprendra pas les éléments de viabilité déjà analysés sur les partenaires OCB et ONG (chapitre Impacts) et sur les volets financiers (chapitre Pertinence).

8.2.1 Centres préscolaires

Les analyses de l'évaluation initiale de la CPE paraissent toujours d'actualité. Les centres préscolaires atteignent un **niveau de viabilité intéressant**, parce qu'ils répondent à un fort besoin des parents, prêts à y contribuer financièrement. Les directrices et éducatrices des centres préscolaires font généralement preuve d'un engagement peu commun.

Au Mozambique, dans le projet KUKULA, certaines maternelles peuvent, dans leur conception, faire office de **modèle pour demain** : architecture du bâtiment, aménagement des espaces de jeux, équipe dédiée à la construction, type de propriétaire, etc. C'est le cas de la maternelle de Hixikanwe. La démarche récemment engagée sur Beira pour mettre en lien les élèves maçons de la FIP avec les écoles pour réaliser des travaux de rénovation et d'aménagement est également intéressante.

Un bémol : certains locaux présentent de sérieux problèmes de sécurité, d'hygiène et de conditions de travail. La question de la propriété pour certaines maternelles (comme Munhava Mananga) est aussi à traiter.

8.2.2 CDC et Maisons de Jeunes

- Au **Mozambique**, les CDC du projet DECONBE/CRESCER constituent non seulement des espaces pour mettre en œuvre les activités des OCB, mais ils combinent aussi sur un même lieu une offre de permanences sociales, de BFE, un accompagnement social et une aide à l'emploi,

La question de la propriété des CDC pose de gros problèmes. A Beira, les CDC, construits sur des terrains municipaux, font l'objet de manipulation à des fins personnelles, émanant de membres du CMB. Des négociations sont en cours pour redresser cette situation. De l'issue de ces négociations dépend l'implication des OCB gestionnaires des CDC et des OCB qui y développent des activités sociales... et donc la pérennisation des activités.

- En Guinée-Bissau, deux CDC coexistent, avec des situations très différentes:
 - Le CDC de Bairro Militar est situé à proximité du siège d'AiFA, qui en revendique la propriété et en assure la gestion. La pérennisation des activités dans ce CDC est hypothétique : AiFA a fait main basse sur l'équipement et a beaucoup d'influence sur son fonctionnement, dans le quartier de son ancrage historique.
 - Le CDC de Bairro Missira ne devrait pas connaître de difficultés pour penser sa viabilisation, compte tenu de l'investissement du technicien ESSOR et des projets d'AGR imaginés.

- Au **Tchad**, les Maisons des Jeunes (MDJ) et les Maisons de Quartier (MDQ) constituent le socle du projet et sont reconnues comme partie intégrante des quartiers. Elles facilitent aussi la mise en œuvre de projets des jeunes et d'autres OCB. La pérennité des MDJ est partiellement engagée, et reste fragile.

Initiée par le projet Tremplin, la création de 2 **associations gestionnaires** des MDJ de Walia et Ndjari est un pas positif pour la pérennisation des activités.

Grâce aux partenariats avec les OCB et les pouvoirs publics (Mairies d'arrondissement, SAPAQ, GLD), le projet semble sur la bonne voie pour que les MDJ et MDQ deviennent autonomes en matière organisationnelle, financière et technique. C'est une démarche à renforcer et amplifier dans les deux ans qui viennent.

Les MDJ et MDQ **dégagent des recettes** en étant louées pour des événements ponctuels dans la communauté (spectacles, activités sportives...). C'est un élément novateur par rapport aux centres de développement communautaires construits par ESSOR en Guinée-Bissau, au Brésil et au Mozambique.

Pour financer les parcours éducatifs futurs, les MDJ et MDQ devraient dégager un excédent mensuel de 120 euros pour encadrer 3 groupes de jeunes. Ce qui signifie qu'elles devraient viser des recettes mensuelles d'environ 380 euros. Ce qui est à leur portée, moyennant un bon travail commercial et de marketing.

8.2.3 Groupes d'enfants et d'adolescents

Les projets sont bien connectés avec la réalité des bénéficiaires, autour de laquelle ils ont su se développer. Analysons les perspectives de pérennisation des activités éducatives pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

8.2.3.1 Petite enfance

Au **Mozambique**, l'analyse du projet KUKULA met en lumière des éléments facilement pérennisables, et d'autres plus problématiques.

A la rubrique « facilement pérennisable » figure le fonctionnement économique des écoles. A partir du moment où les parents versent leur participation, les éducatrices peuvent être rémunérées, même faiblement. C'est déjà le cas de plusieurs maternelles du projet.

A la rubrique « pérennisation plus compliquée » figurent :

- L'identification et l'accompagnement des vulnérables : maintenus ou pas post-projet ?
- Le maintien de la qualité de la pédagogie
- La viabilité de certaines OCB, dont la capacité à s'autonomiser en 2014 pose question

L'évaluation du projet BAIRU LANTA en Guinée-Bissau révèle des difficultés comparables.

Outre les points ci-dessus la viabilité financière des maternelles pose également problème en **Guinée-Bissau**. La présence de 2 animateurs par classe est une spécificité de ce projet (le projet n'en compte qu'un). Cette particularité augmente le coût de fonctionnement. En outre, les difficultés de paiement de certaines familles fragilisent le budget des maternelles. Enfin, la faible participation des parents dans le fonctionnement des maternelles n'est pas un signe encourageant pour leur viabilité.

Les activités préscolaires pourraient devenir viables si et seulement si les OCB réussissent à s'assurer du versement de la participation parentale et si elles repensent l'organisation de l'encadrement pédagogique. Le projet a également un atout en l'espace de concertation du préscolaire, susceptible d'ouvrir de nouvelles pistes de financement.

En résumé, au Mozambique, la viabilité financière des activités préscolaires semble assurée par une bonne participation des parents.

En revanche, il n'est pas évident que l'accent sur les plus vulnérables, la qualité de la pédagogie soient maintenus et que toutes les OCB perdurent.

En Guinée-Bissau, ces mêmes difficultés s'ajoutent à des perspectives délicates de viabilité financière, sur lesquelles les OCB ont la main.

8.2.3.2 Enfance

Au **Brésil**, 14 projets ont obtenu des financements grâce à l'impulsion de la CPE.

Cet élément très positif montre que la voie choisie paraît viable : des financements peuvent aujourd'hui être trouvés pour des activités éducatives de qualité au Brésil (Petrobras, Partage, etc).

Notons que la contribution des parents et des familles, même si elle a augmenté, reste symbolique. Elle ne constitue pas un facteur principal de pérennité des actions, mais témoigne davantage de l'engagement indispensable des bénéficiaires.

8.2.3.3 Adolescence

L'évaluation initiale de la CPE montre qu'après leur terme, les activités éducatives qui se poursuivent touchent généralement moins d'adolescents. Elles réduisent leur offre tant quantitativement que qualitativement.

- Au **Mozambique**, le projet DECONBE/CRESCER révèle un faible coût de fonctionnement du parcours citoyen. Pourtant, cette activité est aujourd'hui fragile, car elle n'est pas financée par les bénéficiaires. Faute de participation des bénéficiaires à la fin du projet, ou faite d'AGR pour les OCB qui les pilotent, les parcours citoyens fonctionneraient alors sur la base du bénévolat, ce qui compromettrait sérieusement leur avenir.

Or l'approche « Passport to Success » de la fondation IYF montre que le travail des jeunes intéresse et qu'il est possible de le faire financer (car c'est une bombe sociale en Afrique).

Autre facteur, le niveau de professionnalisation et d'autonomisation atteint par les OCB. Aujourd'hui seulement **1 OCB sur 3** semble en capacité de se développer. La volonté explicite d'ESSOR et d'AMPARO de continuer à soutenir des activités dans ces quartiers constitue un élément rassurant, car il laisse encore **quelques années** pour renforcer ces OCB aujourd'hui fragiles.

- En **Guinée-Bissau**, les perspectives de viabilité des parcours citoyens proposés par le projet BAIRU LANTA soulèvent des interrogations :
 - Le taux d'abandon n'est pas négligeable (15 à 50% selon les quartiers, les groupes et les périodes) : le nombre d'inscrits chute rapidement une fois les activités lancées
 - Le recouvrement des participations financières reste très faible : de l'ordre de 30%.

La pérennisation des activités semble donc délicate au terme du projet, même le parcours citoyen est ici une activité payante, contrairement à Beira où elle est gratuite.

Notons également que les jeunes ont su développer des AGR au sein de leur quartier, par exemple avec des tournois de foot.

Le partenariat financier avec les pouvoirs publics restant une inconnue, les perspectives de viabilité sont directement conditionnées à la capacité des OCB à fidéliser les jeunes pendant le parcours et collecter les cotisations demandées.

- Au **Tchad**, la recherche de viabilité des activités éducatives est centrée sur la responsabilisation et le renforcement des OCB.

Les perspectives de pérennité du projet Jeun'Action doivent intégrer que :

- Les parents ne sont pas généralement prêts à offrir ce type d'activités aux ados et jeunes, à qui ils demandent de contribuer au revenu familial. A N'Djamena, le désintérêt de nombreux parents pour leurs enfants est frappant et ils sont rarement prêts à financer les activités éducatives.
- Les moyens financiers des parents sont très limités
- Jusqu'à présent, il a été très difficile de trouver des financements locaux pour ces activités (mais les Mairies semblent disposer de moyens et elles ont manifesté lors de la mission la volonté de participer)

Le projet Jeun'Action apporte **deux éléments novateurs**. D'une part, les **MDJ** peuvent dégager des recettes (par des locations du lieu) et obtenir des financements, par exemple des Mairies de quartier ou des GLD. Ces recettes pourraient permettre de financer un parcours éducatif dont le coût serait limité. D'autre part, le dispositif **d'animateurs communautaires** permet de mettre en œuvre des parcours citoyens à coût réduit (pour chaque groupe, compter environ 30 euros/animateur/mois).

Par ailleurs, les **OCB** partenaires pourraient poursuivre les parcours citoyen après le projet si elles sont suffisamment structurées et en capacité de déposer des demandes solides de financement pour ces activités.

En résumé, la viabilité des parcours citoyens est conditionnée à la capacité des projets (et des OCB en particulier) à **concrétiser leurs potentiels** : participation financière et fidélisation des bénéficiaires, recettes des MDJ, OCB renforcées et responsabilisées sur le parcours citoyen, partenariats avec les pouvoirs publics et des financeurs locaux.

9. ANALYSE TRANSVERSALE COMPLEMENTAIRE

9.1 Autres objectifs spécifiques

La CPE intègre d'autres objectifs spécifiques que nous analyserons de manière synthétique dans cette partie.

9.1.1 Insertion scolaire et compétences familiales

9.1.1.1 Insertion scolaire

L'évaluation initiale de la CPE avait mis en lumière dans les impacts des projets une réponse à l'échec scolaire et une amélioration des notes à l'école. La situation semble **toujours vraie** aujourd'hui, mais cet impact n'a été **mesuré** que par un seul projet (KUKULA - préscolaire).

- Au Brésil et au Tchad, les parents, les professeurs et les ados signalent que l'accompagnement des projets **d'éveil à la citoyenneté** a amélioré les résultats scolaires. L'organisation d'activités complémentaires à l'école et leurs impacts (discipline, ouverture d'esprit, socialisation, meilleures relations familiales, estime de soi, sens de la vie) induisent de meilleures notes à l'école.

Il est dommage qu'aucun parcours citoyen n'ait mis en place un système d'identification et de suivi des ados en difficulté scolaire, et globalement de **suivi de l'évolution des notes** à l'école avant et après le parcours.

Nous recommandons aux projets d'éveil à la citoyenneté de :

- Suivre l'évolution des notes moyennes en classe (avant et après le parcours)
- Prendre note à l'inscription du fait que le jeune est scolarisé ou non, et de chiffrer les retours à l'école (ce que font les derniers parcours citoyens à Beira)
- Pour les projets **préscolaires**, l'accompagnement vers le primaire est bien encadré. Le projet KUKULA a mis en place avec AMDEC une méthode consistant à demander régulièrement aux écoles et à suivre les notes obtenues par les élèves issus du préscolaire. Les éducatrices se rendent ainsi, durant l'année, à plusieurs reprises pour s'entretenir avec les maîtres. Les conclusions de ce travail de suivi sont en phase avec une enquête réalisée auprès de 60 enfants : **60%** des élèves du primaire issus du préscolaire ont une **moyenne supérieure** à la moyenne générale (13/20).

9.1.1.1 Compétences familiales

Dans tous les pays d'intervention, la participation des parents a été régulièrement recherchée, mais difficile à mettre en œuvre et à pérenniser. Dans ce contexte, nulle surprise que l'amélioration des compétences éducatives familiales ne soit **pas probante**.

Pourtant les **initiatives** n'ont pas manqué.

- En **préscolaire**, à **Bissau**, le projet appuie les parents dans la démarche d'inscription et assure deux visites à leur domicile : en début d'année puis en juin pour s'assurer de la bonne intégration de l'enfant dans l'école. Plusieurs réunions ont été organisées entre les parents, les membres de l'espace de concertation (qui comprend 29 entités), les maternelles et les OCB.

Mais l'élément marquant reste la faible participation des parents dans le fonctionnement des maternelles.

Au Mozambique, le projet KUKULA rencontre d'énormes difficultés à mobiliser les parents pour régler leur participation. L'objectif de 75% de participation réglée est loin d'être atteint (51%).

Pourtant, 10 Commissions de parents ont certes été créées mais la plupart d'entre elles n'atteignent pas leurs objectifs de départ. Par ailleurs, énormément de parents participent aux réunions mensuelles (2 362 participants en année 2). Mais cela ne suffit pas à faire en sorte que la communauté de parents s'investisse dans les activités et l'entretien de l'école, et participent aux décisions à prendre pour les plus démunis. Sans participation au projet, sans appropriation de ses objectifs, nulle chance de voir les compétences familiales éducatives progresser.

- La situation des **parcours citoyens** n'est pas meilleure. A **Beira**, le parcours citoyen du projet DECONBE/CRESCER organise des rencontres avec les parents tous les mois, et des visites à domicile si le jeune s'absente sans raison. Mais il est difficile de noter une évolution des compétences familiales, en éducation, comme sur les thématiques de sensibilisation (santé, hygiène, environnement)

A **N'Djamena**, le désintérêt de nombreux parents pour leurs enfants est frappant. L'équipe a rencontré beaucoup de difficultés à convaincre les parents de laisser leurs enfants participer aux activités, notamment les filles musulmanes au début. Devant la très faible participation des parents, une Mairie de quartier a proposé son soutien pour que les parents s'impliquent davantage (lettre de convocation des parents, point trimestriel sur la participation des parents).

Le projet réalise un nombre important de visites à domicile (351 en un an), mais rien ne démontre qu'elles contribuent à accroître les compétences familiales éducatives. Le fait que les parents s'intéressent peu à l'éducation de leurs enfants rend plus difficile l'instauration d'un dialogue.

Face aux difficultés de mobilisation des parents, nous recommandons de travailler davantage en amont et durant les projets sur **l'appropriation** des activités par les parents, de mieux **poser le cadre** de leur participation et de celle de leurs enfants aux activités, et de solliciter dès le départ le concours des **leaders locaux** (politiques, administratifs, communautaires, religieux) pour que les parents s'impliquent dans les projets.

Sans **participation** au projet (physique et financière), sans appropriation de ses objectifs, nulle chance de voir les compétences familiales éducatives progresser.

Nous recommandons ensuite aux projets de **mesurer** systématiquement l'évolution des compétences éducatives des parents. Les équipes pourraient par exemple mesurer le pourcentage de parents qui estiment avoir un comportement différent en matière éducative après les projets.

9.1.2 Promotion des droits des enfants

En matière de promotion des droits des enfants, les projets ont mené **quelques initiatives**, sans que cela ne s'inscrive dans une démarche structurée et fortement volontariste.

- Au **Brésil**, le partenariat avec des acteurs locaux a permis de développer quelques initiatives de promotion du droit des enfants.

Par exemple, à Várzea Alegre, le projet a réuni les directeurs et professeurs d'école, des Conseils des droits de l'enfant⁷, les commissions chargées de garantir les droits des enfants pour organiser des réunions avec les enfants sur des thèmes comme "La gentillesse génère la gentillesse" (Várzea Alegre), "la discipline" (Patos), "Respect et Responsabilité" (João Pessoa) et "Activités du Conseil de Tutelle de la communauté" (Manaus). A Várzea Alegre et Manaus, les projets participent activement au sein des **Conseils** tutélaires des droits de l'enfant.

Une émission de radio visant à promouvoir les droits des enfants a été montée dans l'état de la Paraíba.

Le réseau Enfance Citoyenne est membre des forums suivants : Objectifs du millénaire, Forum de Prévention et éradication du travail des enfants, Forum sur l'importance de la famille.

- Au **Mozambique**, le projet KUKULA est partenaire de trois réseaux du Forum des Droits de l'Enfant (ROSC), une plateforme nationale créée à l'initiative de Save the Children comprenant 250 organisations spécialisées dans la lutte pour les droits des enfants.

Le projet DECONBE/CRESCER propose des permanences sociales animées par des partenaires. Si les droits des enfants n'ont pas été un thème déjà développé, le partenaire SOPROC serait disposé à assurer des permanences sur la situation et les droits des enfants.

- Au **Tchad**, les parents présents aux réunions (25%) sont sensibilisés aux droits des enfants, en même temps qu'à leur éducation, et à la relation de couple. Le parcours citoyen quant à lui intègre formellement les droits des enfants dans le programme des ateliers.

Les ados des parcours citoyens réalisent dans des écoles des sensibilisations des élèves, dont l'une sur les droits des enfants (autres sujets : sécurité routière, hygiène corporelle). Le mur d'une MDJ (sur 4) comprend une illustration sur les droits des enfants.

En revanche, le projet Jeun'Action ne mène aucune autre action de communication, de lobbying et de formation sur les droits des enfants et des adolescents, même à l'échelle du quartier.

⁷ Au Brésil, les Conseils sont des dispositifs légaux inscrits dans la Constitution. Ils sont paritaires (pouvoir public, société civile et justice) et leurs membres sont élus. Ils sont en charge de contrôler les politiques publiques sur les droits de l'enfant et de l'adolescent (éducation, santé, droits). Ils peuvent actionner le pouvoir judiciaire en cas de violation des droits de l'enfant. Les Conseils de tutelle vérifient que les enfants ont leurs droits garantis dans la société (école, famille, société...) et sont mandatés par la justice. Les Conseils municipaux des droits de l'enfant et adolescent sont chargés quant à eux de contrôler les politiques publiques mises en œuvre par les autorités locales.

- En **France**, l'équipe du siège a suivi une formation très complète sur les droits de l'enfant auprès d'Initiatives et Changements.

Au regard de ces éléments, la promotion des droits des enfants devrait être encore **renforcée dans tous les projets**.

Nous recommandons les axes de travail suivants :

- La promotion des droits des enfants devrait être fortement intégrée dans les rencontres avec les parents, les échanges avec les pouvoirs publics, et dans les discussions au sein des espaces de concertation.
- Des activités de sensibilisation des communautés et des écoles devraient être conduites par les enfants et les ados sur ce thème.
- Les assistantes sociales et les animatrices du préscolaire devraient être formées aux droits et devoirs des enfants.
- Les murs des infrastructures (maternelles, CDC, MDJ, MDQ) devraient illustrer le thème des droits des enfants
- Un support illustré sur les droits des enfants devrait être élaboré et diffusé largement aux parents, aux partenaires et dans les communautés.
- Les droits des enfants pourraient faire l'objet de rencontres avec les leaders locaux (politiques, administratifs, communautaires, religieux, économiques)

9.2 Autres activités transversales

9.2.1 Visibilité

- La CPE a clairement permis une consolidation de toutes les activités éducatives dans chaque région d'intervention.

Les résultats en termes d'appropriation des savoir-faire et de capacité des partenaires à mobiliser les financements montrent bien la pertinence d'une approche sur le long terme pour les questions éducatives : c'est dans les pays où l'intervention d'ESSOR est la plus ancienne que les résultats sont les meilleurs sur ce plan (Brésil, Mozambique).

- La CPE a conduit à étendre les projets au Tchad et en Guinée-Bissau, où les besoins sont forts et pour lesquels la base méthodologique d'ESSOR est bien adaptée.
- La CPE a également permis une meilleure visibilité des actions éducatives, en permettant aux projets de nouer de nouveaux partenariats, de renforcer les relations établies, d'intégrer de nouveaux réseaux. Des espaces de concertation ont également été mis en place (Guinée-Bissau, Brésil).

Toutefois, des axes de progrès sont possibles en matière de visibilité des actions éducatives (voir par exemple le chapitre 7.3 Impacts sur les pouvoirs publics) :

- Impliquer dès le départ un **échantillon plus large d'acteurs publics** pour favoriser leur appropriation et à terme la diffusion des méthodologies
- Créer de larges **espaces de concertation**, là où il n'y en a pas
- Investir davantage sur la **communication** et les **relations publiques** avec les pouvoirs publics et les PTF (financeurs potentiels)
- Elaborer et diffuser largement des **documents de présentation** des projets localement, ainsi que des **fiches** sur les thématiques abordées (comme par exemple les droits de l'enfant et de l'adolescent)
- Mettre en œuvre dans chaque projet une **stratégie** et un **plan de communication**

Les recommandations de l'évaluation initiale ont ponctuellement été mises en pratique. Elles restent d'actualité.

9.2.2 Transfert de compétences Sud-Sud

La CPE a permis des **avancées significatives** en matière de transfert de compétences Sud-Sud :

- Des espaces de concertation ont été mis en place : préscolaire en Guinée-Bissau (29 entités), réseau Enfance citoyenne au Brésil
- Des projets ont intégré des réseaux locaux (3 au Mozambique), lieux d'échanges sur les pratiques et des thématiques communes
- Des ateliers Sud-Sud ont été lancés. Le premier s'est tenu en juin 2013 au Mozambique et a regroupé 60 participants du Brésil, de Guinée-Bissau, de France et du Mozambique.

- Des formations d'acteurs de terrain ont été conduites, en particulier à l'occasion des missions de suivi du siège d'ESSOR. La qualité de ces formations a été soulignée par nos interlocuteurs.
- Des partenariats ont été mis en place avec des acteurs de formation supérieure dans le domaine éducatif : Université de Beira, Université E. Mondlane, INJS au Tchad, etc.

Ce transfert de compétences influence positivement des acteurs éducatifs au Sud, mais encore peu les pouvoirs publics.

Pour qu'il porte davantage de fruits, nous recommandons de **renforcer et d'étendre** ce transfert de compétences, tant en terme de **cible** (nombre et qualité des structures touchées) qu'en termes de **moyens** (production et diffusion de matériel de capitalisation éducative, ateliers d'échanges et de restitution, etc).

9.2.3 Capitalisation

Une intense activité de capitalisation a été menée au cours de la CPE :

- L'évaluation initiale réalisée par Paul Hibon a été publiée en version bilingue français/portugais à 300 exemplaires.
- Le manuel ado « Le parcours citoyen : du rêve à l'action » a été publié. Il détaille la méthodologie et l'approche ESSOR avec les adolescents et propose des fiches pratiques sur les ateliers thématiques à mener avec les adolescents. Il a été édité en 200 exemplaires en français. La version en portugais est aujourd'hui disponible (éditée en 300 exemplaires).
- Un manuel de capitalisation des projets « Enfance citoyenne » a été publié.
- Le manuel « Stimulation précoce », qui existait en portugais, a été traduit en français.
- Le compte-rendu de l'atelier Sud-Sud de juin 2013 a été mis en forme, en reprenant le contenu et les modalités des échanges. Il a fait l'objet d'une diffusion aux partenaires directs.

L'ensemble de ces publications sont disponibles sur le site Pratiques d'Inter Aide.

Ces activités de capitalisation sont à consolider et à étendre (voir 10. Recommandations), tant il faut du temps et de la répétition pour susciter des changements de comportement.

Nous recommandons de systématiser dans chaque pays des **ateliers** de retour d'expériences sur les projets auprès d'un public de partenaires élargi (un atelier annuel).

Au niveau local, des **adaptations** (et simplifications) des manuels standard peuvent être nécessaires. C'est par exemple le cas au Tchad avec le manuel ado, trop complexe pour les animateurs communautaires. Nous recommandons de stimuler les projets à faire les adaptations illustrées et en langue vernaculaire des documents de capitalisation. Ces documents locaux pourraient être diffusés très largement dans chaque région d'intervention, auprès d'une **liste élargie d'acteurs** impliqués directement ou indirectement dans le champ de l'éducation.

Nous recommandons de prévoir dans chaque budget projet une ligne plus conséquente « Communication et capitalisation ».

10. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

10.1 Leçons apprises

10.1.1 Préparation

- La phase de préparation doit systématiquement inclure une enquête socio-économique auprès des communautés visées, en intégrant les groupes cibles de bénéficiaires, les parents et des indicateurs sur les communautés elles-mêmes.
- Les OCB doivent être associées à la définition des objectifs du projet et à l'élaboration des cadres logiques (en atelier).
- Les parents et les leaders communautaires doivent être intégrés le plus tôt possible à la réflexion en amont du projet (pour bien calibrer le projet et faciliter leur implication future).
- Impliquer les parents dans le fonctionnement des écoles au travers de commissions à la feuille de route claire contribuerait à faire émerger de véritables écoles ou centres communautaires. Pensée en amont de manière collégiale, leur organisation permettrait de préparer plus efficacement la pérennité des activités éducatives.
- De manière opérationnelle, le cadrage de la relation avec les partenaires OCB dès le départ est décisif dans le succès des actions. La nature de l'accord passé avec les OCB et la définition d'une feuille de route partagée est primordiale. Il est important d'amener les OCB à définir elles-mêmes ce dont elles ont besoin et de proposer des étapes de développement, en vue d'un objectif clairement défini à deux ou trois ans.
- La définition et l'application de critères clairs de sélection des bénéficiaires les plus vulnérables doit se retrouver clairement dans les documents et les indicateurs du projet.
- Les projets doivent tous suivre les indicateurs permettant de mesurer l'atteinte des objectifs et résultats attendus de la CPE.

10.1.2 Méthodologies et activités

- Lorsque le projet comprend plusieurs volets (par exemple FIP, alphabétisation, permanences sociales, etc), la méthodologie d'identification des plus démunis devrait être repensée pour éviter que les animateurs de chaque activité ne fassent les mêmes démarches (porte-à-porte, questionnaires...) pour identifier les bénéficiaires potentiels de leur activité.
- Les moyens matériels doivent permettre de (ou être affectés à) produire des outils pédagogiques de qualité, adaptés au plus près aux besoins de la région d'intervention, des monitrices et animateurs communautaires.
- Il est nécessaire de structurer la capitalisation des méthodologies pour pouvoir les transmettre à d'autres organismes (OCB, pouvoirs publics...).
- Il est important de définir et d'actualiser en continu une liste d'acteurs à qui transmettre des informations sur les projets (pour une bonne diffusion des capitalisations d'expériences)

- Le siège d'ESSOR et les projets doivent conserver intacte leur capacité de réaction rapide, ferme et juste pour des défauts d'organisation, des soucis dans les partenariats et le non respect des règles.
- Le renforcement institutionnel des OCB ne se fait pas dans de bonnes conditions quand l'équipe en charge est basée loin des zones d'intervention (exemple de AMDEC basée à Maputo et intervenant à Beira).
- L'engagement des bénéficiaires (jeunes, parents) et des communautés est à rechercher avant le démarrage de toute action. Il est essentiel de passer du temps de sensibilisation et d'implication dans chaque quartier avant de lancer officiellement le projet.
- Des temps d'échanges entre parents sont nécessaires pour favoriser leur implication.
- Faire témoigner les parents peut en inciter d'autres à se rendre dans les lieux éducatifs (maternelles, CDC, MDJ et MDQ).
- Les leaders politiques, administratifs, communautaires et religieux peuvent jouer un rôle important pour accroître l'implication des parents.
- Il est important que chaque activité du projet renvoie à une autre activité et l'enrichisse. De même pour les volets FIP, assainissement, permanence sociale et alphabétisation.
- La capacité de communication interne et avec les ONG/OCB est un point clé, comme l'écoute bienveillante et non complaisante.
- Le respect des engagements de chaque collaborateur du projet, et une communication externe transparente permettent de créer un climat de confiance, construire une culture de paix, de convivialité, et renforcer les liens entre les personnes impliquées.
- Un binôme de référents (deux Administrateurs) doit être installé au sein de chaque OCB pour s'assurer de la qualité des activités éducatives et en faire un retour régulier aux membres des OCB.
- La définition d'un plan stratégique à 3-5 ans est indispensable pour les partenaires locaux.
- La gestion des relations humaines fait partie des domaines de progrès pour une majorité de partenaires locaux.

10.1.3 Viabilité

- La viabilité institutionnelle, organisationnelle et financière des OCB est un point sur lequel il est nécessaire d'investir davantage de ressources. Il est essentiel d'accompagner davantage les OCB vers leur autonomie.
- La majorité des difficultés des OCB se cristallisent autour du choix des administrateurs (puis des membres du bureau), de l'organisation et de la communication aux membres (transparence, motivation, éthique)
- Le chemin à suivre par les OCB après le projet n'a pas été travaillé en amont. Ce manque d'anticipation est partagé par ESSOR et les ONG partenaires.

- Pour parvenir à leur viabilité effective, le temps nécessaire d'accompagnement des ONG et des OCB est plus long que le temps moyen d'un projet (3-4 ans). La durée du projet est fréquemment en inadéquation avec le temps de la négociation, de la prise de confiance progressive et de l'accompagnement des OCB à travers les changements dans leur vie associative.
- L'implication d'ESSOR chez les partenaires ONG et OCB est à faire avec mesure. Il est préférable de définir en amont une feuille de route partagée.
- La formation des OCB ne suffit pas, et doit être complétée par un accompagnement pratique et documenté.
- La constitution d'un réseau d'échanges entre OCB permet de partager les bonnes pratiques et informations, et de s'épauler, pendant et près le projet.
- La contribution des parents doit être travaillée dès le départ et doit continuer à l'être ensuite. Elle est le socle d'une relation saine, et de la possibilité de travailler ensuite sur les compétences éducatives.
- La question de la propriété des lieux éducatifs (maternelles, CDC) doit être travaillée et formalisée en amont du projet, pour éviter les problèmes rencontrés au Mozambique et en Guinée-Bissau. Dans certains contextes, la propriété des CDC pourrait être assurée de manière temporaire par ESSOR. Un agent du projet (ou une OCB légitimée pour le faire) pourrait aussi être en charge d'animer le(s) CDC.
- Il est difficile de mettre en place des partenariats avec les pouvoirs publics dans des contextes politiques instables. Cette difficulté nécessite d'être particulièrement vigilant sur les conditions et les règles établies entre partenaires.
- Lorsque le projet comprend plusieurs volets éducatifs et non éducatifs (permanences sociales, BFE,), la réflexion sur la viabilité et les actions à conduire pourraient être mutualisées pour l'ensemble des volets.

10.1.4 Impact

- L'impact du projet sur les politiques publiques sera fonction de la qualité de la formation appropriée par les techniciens et fonctionnaires (qui restent en poste), de la relation personnelle nouée avec des décideurs, de la communication externe faite sur le projet (avancées, méthodologies), de la mise à profit des réseaux d'ESSOR et des ONG partenaires avec les bailleurs, et du nombre de propositions faites.
- L'impact des activités menées par les OCB est à l'aune de leur organisation interne.

10.2 Bonnes pratiques

10.2.1 Préparation

- Le partenariat avec une **ONG locale** qui sera en capacité de poursuivre l'action une fois le projet terminé est une bonne pratique. Le choix du partenaire ONG est fondamental, et comme la formalisation du partenariat, il nécessite d'y consacrer des ressources (temps). Par exemple, le choix d'accompagner l'ONG AMPARO et de lui confier la mise en œuvre du projet CRESCER s'est révélé judicieux, son équipe dynamique est en capacité technique de donner suite au projet.
- Présenter systématiquement le plus tôt possible le projet aux **leaders** (politiques, administratifs, communautaires, religieux) permet de les impliquer et de créer les conditions de leur soutien.

10.2.3 Méthodologies et activités

- L'approche **méthodologique éducative** dans son ensemble est à garder et à valoriser (toutes régions d'intervention).
- La volonté d'agir auprès des plus pauvres est mise en œuvre au travers d'une méthode qui consiste à **aller chercher** les bénéficiaires les plus vulnérables, qui ne se rendent pas spontanément vers les dispositifs mis en place.
- La combinaison judicieuse de sessions de **formation et d'accompagnement** technique des OCB et écoles permet de s'assurer de la portée de ce qui est enseigné dans des contextes où les acteurs nécessitent d'être accompagnés au jour le jour.
- La **formation continue** des éducateurs, des monitrices et des animateurs communautaires est un volet essentiel du projet (en qualité et quantité). Il est important de penser comment elle peut se poursuivre, au-delà du projet.
- **L'ancrage communautaire** est essentiel, à travers les maternelles, les CDC, les MDJ, les MDQ, les OCB et les équipes locales (monitrices, animateurs communautaires, éducateurs).
- La création sur un même lieu, d'une offre éducative, de permanences sociales et de BFE, permet une **approche intégrée des besoins**, au plus près des populations. Ils pourraient préfigurer ce que pourraient être les services sociaux publics de demain.
- L'attrait du parcours citoyen augmente lorsqu'il comporte des activités sportives et est complété d'initiation et de formation professionnelle.
- Le contenu de certaines activités du parcours citoyen, comme la visite du centre de dépistage du sida (ALTERNAG) permet de responsabiliser les jeunes.
- L'implication et la passion des équipes locales sont essentielles dans le champ de l'éducation.
- Dans chaque projet, il est important de prendre du temps de réflexion sur les **non-conformités** et de mettre en œuvre rapidement les actions préventives et correctives.
- Le **suivi technique** apporté par ESSOR permet aux équipes locales et aux partenaires locaux de progresser, d'intégrer et d'adapter les méthodologies à leurs contextes.

- Il est important de **valoriser** les talents des enfants et des ados, de même que la culture locale. Les spectacles éducatifs et culturels (danse, chant, théâtre) proposés par les bénéficiaires aux communautés sont très importants.
- Les ados et jeunes sont des vecteurs importants de diffusion de **messages** aux communautés. Les visites de sensibilisation des familles constituent un volet important des projets d'éveil à la citoyenneté.
- Les **espaces de concertation** (comme le préscolaire à Bissau) mettent autour de la table les acteurs à l'échelle des quartiers d'intervention, et au delà. C'est un moyen pertinent de réfléchir à l'harmonisation des pratiques et la capitalisation des outils et des expériences.
- Les espaces de concertation et les rencontres citoyennes renforcent aussi les autres activités. Elles permettent de tisser ou renforcer les liens avec les représentants politiques, les OCB, les parents et les autres acteurs socio-éducatifs. Elles accroissent la visibilité et la légitimité des projets et des partenaires locaux.
- Inviter la communauté aux spectacles culturels, sportifs des enfants et des ados contribue à **changer le regard** que la communauté porte sur eux.

10.2.3 Partenariat

- Les partenariats avec les **écoles** sont globalement satisfaisants pour les actions de sensibilisation des élèves et des enseignants et pour le suivi des résultats scolaires (lorsqu'il est conduit).
- A Beira, la création du **GAIL** a permis de donner naissance à un service municipal d'appui aux initiatives communautaires, dont l'avenir aurait été prometteur si le relais avait été pris au terme du projet DECONBE par le CMB lui-même. Ce service a fait de Beira, une ville pilote à l'échelle de tout le Mozambique dans l'accompagnement des associations de quartier, et il serait intéressant de le réactiver.
- Les **synergies internes au projet** génèrent des dynamiques très intéressantes. Par exemple, les jeunes du projet Ligaçao à Beira, bénéficiaires de formations professionnelles, ont réalisé des travaux de maçonnerie dans les écoles du projet (lien entre la FIP et le préscolaire).
- Les partenariats avec l'Université pédagogique de Beira et l'université Eduardo Mondlane de Maputo ont concerné les formations destinées aux éducatrices, et l'accueil d'étudiants de licence, stagiaires, dans les écoles du projet. Une manière très intéressante de faire évoluer les pratiques pédagogiques des éducatrices, mais aussi de réfléchir avec l'université sur le contenu de la formation des enseignants. Au Tchad, le partenariat avec l'INJS va dans le même sens, avec les éducateurs accueillis en stage par le projet Jeun'Action.

10.2.4 Viabilité

- Le choix de transférer le savoir-faire à des ONG locales et à des OCB de quartier est pertinent. Il doit être accompagné d'un **renforcement institutionnel structuré** (étapes de développement d'une ONG/OCB, grille de suivi-évaluation, accord sur des objectifs chiffrés).
- L'aide à la **responsabilisation financière** des OCB lors de la dernière année du projet est une démarche intéressante pour les engager sur la voie de l'autonomisation (Bissau).
- La réalisation des activités éducatives dans les infrastructures situées **au cœur des communautés** joue un rôle clé dans l'ancrage communautaire et la reconnaissance des projets par les pouvoirs publics.
- Les **recettes des MDJ** (issues de la location d'espaces, de services et de sponsoring) peuvent contribuer à la poursuite des activités éducatives (le modèle du Tchad peut être répliqué ailleurs).
- L'organisation de manifestations sportives lucratives dans les quartiers permettent aux jeunes de générer des recettes pour organiser des activités éducatives (Bissau).
- Les partenariats noués avec les **pouvoirs publics locaux** (SAPAQ et Mairies d'arrondissement à N'Djamena, Conseil Municipal à Beira, etc) pour appuyer les activités des associations de quartier (OCB) représentent une démarche très intéressante. En impliquant fortement les pouvoirs publics locaux (sur le contenu et le financement des actions), les activités s'inscrivent dans une perspective de pérennisation.

10.3 Recommandations pour les activités éducatives

Le corps du rapport intègre des recommandations sur la majorité des points analysés. Cette partie et les suivantes (9.4 et 9.5) ne reprennent que les recommandations prioritaires.

Huit lignes de recommandations sont formulées pour les activités éducatives :

- Renforcer la phase préparatoire
- Impliquer davantage les parents
- Consolider le rôle des OCB et des lieux éducatifs
- Mesurer systématiquement l'impact
- Étendre les partenariats
- Développer les synergies entre volets des projets
- Structurer l'EAD
- Renforcer la pérennité des activités éducatives

10.3.1 Renforcer la phase préparatoire

En renforçant la phase préparatoire des projets, ESSOR développera les conditions de réussite de leur mise en œuvre. Comme l'illustre Michel Desjoyaux, vainqueur du Vendée Globe 2008 : « 80% de ma victoire s'est construite avant le départ des Sables-d'Olonne ».

10.3.1.1 Approfondir le choix des partenaires

Au regard des difficultés rencontrées avec certaines ONG locales, ESSOR devrait renforcer la phase de sélection des partenaires ONG. ESSOR devrait établir des **diagnostics institutionnels** préalables et s'assurer que les ONG identifiées ont la volonté de s'engager dans la pérennisation des activités éducatives au terme des projets. Cet élément devrait être formalisé dans un **contrat** avec ESSOR, formellement validé par le CA. Les contrats avec les ONG et les OCB devraient mentionner l'objectif et la portée des actions à engager conjointement, les responsabilités et engagements de chacun, le mode de suivi et d'évaluation des activités, les modes de recours, la transmission des infrastructures, les démarches pour la pérennité des actions.

10.3.1.2 Formaliser la propriété des lieux éducatifs

La création des infrastructures éducatives dans les communautés (maternelles, CDC, MDJ) constitue un atout majeur pour les projets. Pour libérer ces espaces des pressions, la question de la propriété devrait être formalisée **au démarrage** des projets, et rendue transparente (information orale et remise d'une copie des documents officiels à plusieurs membres de la communauté).

10.3.1.3 Impliquer davantage les communautés dans la préparation des projets

Les projets devraient être **construits avec** les bénéficiaires (parents), par exemple au travers d'ateliers d'élaboration des cadres logiques comprenant aussi les ONG, OCB, leaders locaux et partenaires publics. Une analyse et un plan d'atténuation des **risques** devraient systématiquement être produits avec les communautés.

10.3.1.4 Accorder les indicateurs suivis avec le cadre logique et la CPE

Plusieurs indicateurs mentionnés dans les cadres logiques des projets et de la CPE n'ont pas été régulièrement suivis sur le terrain (insertion scolaire, amélioration des compétences éducatives des parents, promotion des droits des enfants, etc). Nous recommandons d'utiliser les cadres logiques comme **outil de suivi** des projets a minima, et de s'assurer que chaque projet mesure régulièrement les axes transversaux de la CPE (pour plus de cohérence). Par ailleurs l'outil BSC (Balanced Score Card) peut aussi se révéler un tableau de bord très pertinent (définir pour cela des indicateurs clé pour 4 volets : Clients/Bénéficiaires, Financier, Ressources Humaines, Processus).

10.3.1.5 Réaliser des enquêtes initiales approfondies

Des enquêtes socio-économiques approfondies devraient être conduites dans chaque communauté d'intervention, avec une large gamme d'indicateurs en matière d'éducation, d'économie, de santé, d'environnement, de relations sociales et communautaires. Les projets pourraient s'inspirer de ce qui a été fait en amont de plusieurs projets (Tchad, Brésil), en y ajoutant un volet **socio-ethnographique** (dynamiques communautaires, revenus etc).

10.3.1.6 Systématiser et élargir la mesure d'impact

ESSOR devrait quantifier plus précisément les impacts générés par les projets, en prenant systématiquement la mesure de la situation six mois avant la fin des projets (**communautés et bénéficiaires** directs). Il s'agit d'évaluer non seulement les impacts éducatifs et politiques, mais aussi économiques, sanitaires, sociaux et environnementaux. Par ailleurs, les projets devraient suivre de plus près la satisfaction "clients" (bénéficiaires, éducateurs, OCB, ONG, partenaires publics et privés). L'impact des visites de sensibilisation sur les familles ou auprès des écoliers devrait aussi être mesuré. A l'instar de l'évaluation initiale, une étude d'impact serait à mener tous les 3-5 ans auprès des bénéficiaires quelques années après les projets.

10.3.2 Impliquer davantage les parents

Nous avons vu à quel point les difficultés rencontrées par beaucoup de projets pour impliquer les parents, et les conséquences sur l'insertion scolaire des enfants et le développement des compétences familiales éducatives.

10.3.2.1 Impliquer et cadrer en amont

Nous recommandons d'impliquer le plus tôt possible les parents, **dans la conception** des projets. Dans le même temps, nous recommandons de mettre **plus de cadre** au début des projets, en veillant au respect des règles mutuellement établies, et notamment la participation financière des parents (bienveillance sans complaisance).

10.3.2.2 Solliciter le soutien des leaders locaux

Nous invitons les projets à demander le soutien des leaders locaux (**politiques, administratifs, communautaires, religieux, économiques**) au regard de l'ambition éducative des projets pour les enfants et les jeunes de leurs communautés.

10.3.2.3 Développer les échanges collectifs

Nous invitons les projets à développer les **temps et la qualité** des échanges collectifs avec les parents (en plus des visites individuelles). Les projets qui organisent des activités appréciées par les parents, conviviales, témoignent d'une plus grande participation des parents. Les ateliers thématiques et productifs pour les parents se révèlent pertinents. Les projets devraient clôturer **chaque mois** par une réunion d'échanges avec les parents (en invitant les leaders communautaires).

Les parents les plus motivés pourraient aussi être impliqués via des commissions de parents actives, à la feuille de route claire, pour donner pleinement sens à la dimension communautaire.

10.3.2.4 Communiquer davantage vers les parents et les communautés

Les projets devraient améliorer la qualité des outils pédagogiques et de communication diffusés dans les communautés (bulletins, fiches avec photos, en couleur, plastifiés). Des bulletins d'informations améliorés devraient être diffusés à davantage de personnes dans les quartiers et au dehors. Des fiches illustrées sur les thématiques éducatives pourraient être élaborées, plastifiées, et distribuées aux enfants pour les accrocher au mur et les partager en famille.

10.3.2.5 Développer les bénéfices offerts aux parents

Nous invitons les projets à développer les synergies entre leurs différentes composantes, **au bénéfice des parents** : par exemple, intégrer des parents aux formations aux techniques agricoles, proposer des ateliers sur la nutrition, faire approvisionner les maternelles par des parents agriculteurs, former les parents volontaires aux techniques d'animation, etc.

En résumé nous recommandons d'impliquer les parents en amont, avec le soutien continu des leaders locaux, de mettre plus de cadre, et d'apporter plus de retours aux parents (convivialité, reconnaissance par les communauté, opportunités de contacts et de socialisation, acquisition de savoir-faire, etc)

10.3.3 S'assurer en continu de la vulnérabilité (indicateurs, et suivi)

Nous recommandons aux projets de mettre en place des **critères précis** de vulnérabilité, facilement mesurables et pertinents dans chaque contexte (par exemple au Brésil, mois d'un demi-SMIC mensuel par famille).

Nous invitons aussi les projets pluridisciplinaires à repenser la **méthodologie** d'identification des plus démunis pour éviter que les animateurs de chaque activité ne fassent les mêmes démarches (porte-à-porte, questionnaires...) pour identifier les bénéficiaires de leur activité.

Nous recommandons d'orienter au maximum les équipes pour insérer les enfants et adolescents **non scolarisés** dans les projets. Nous proposons aussi aux projets d'éveil à la citoyenneté de suivre régulièrement les retours à l'école et les résultats scolaires des enfants et adolescents.

10.3.4 Renforcer la place des lieux éducatifs et le rôle des OCB

10.3.4.1 Assurer la viabilité éducative et financière des lieux éducatifs

L'équipe devrait inciter les OCB à écrire une **charte** des lieux éducatifs (maternelles, CDC, MDJ, MDQ) réaffirmant leur vocation pédagogique et à donner à leurs coordonnateurs des **objectifs** trimestriels chiffrés. En matière financière, les projets et les OCB devraient afficher clairement l'objectif d'augmentation des recettes. Les **guides de procédures** devraient être élaborés ou actualisés. Chaque événement organisé dans les lieux éducatifs devrait être l'occasion de rappeler brièvement les objectifs des OCB, les ambitions et résultats du projet, un message éducatif, et la participation attendue de la communauté.

10.3.4.2 Demander aux OCB d'être garantes de la qualité des activités éducatives

Les ONG partenaires et les équipes d'ESSOR devraient bien **établir le cadre** avec les OCB et rendre toutes choses explicites. Elles devraient prendre des temps réguliers avec les OCB pour définir et actualiser ensemble les objectifs et le mode opératoire, afin de faciliter leur appropriation. Les projets devraient demander aux OCB de désigner un binôme de **référénts** (non impliqués dans l'opérationnel) pour suivre les activités éducatives et en informer le CA.

10.3.5 Faire certifier les formations et les parcours éducatifs

La reconnaissance du savoir-faire des éducateurs est une étape importante dans la valorisation des activités éducatives proposées. A l'instar du Mozambique, les projets devraient poursuivre et systématiser les démarches initiées pour que les formations et expériences des éducateurs soient **reconnues** par l'Etat (certification, VAE).

Ce point est d'autant plus important que les formations se développent dans plusieurs pays sans véritable **référentiel métier** (éducateurs préscolaires, animateurs socioculturels). Les projets devraient contribuer à construire un référentiel métier, avec d'autres ONG et réseaux.

Les projets devraient aussi travailler sur la labellisation de l'activité préscolaire par les pouvoirs publics (notamment au Mozambique et en Guinée-Bissau).

10.3.6 Etendre les partenariats

Les projets devraient continuer à étendre leurs partenariats opérationnels et stratégiques. Nous proposons ci-dessous quelques exemples, non exhaustifs.

10.3.6.1 Renforcer et étendre les partenariats opérationnels

Les projets d'éveil à la citoyenneté devraient rechercher des partenariats plus systématiques avec les services de la **jeunesse, des sports et de la culture**, et les impliquer dans les activités menées dans les quartiers.

Le partenariat noué avec les écoles est très intéressant et au regard de ses résultats positifs, il pourrait encore être développé. Dans certains pays, ESSOR pourrait appuyer la mise en place d'un nouveau curriculum, expérimentant à petite échelle des liens plus forts entre les projets **d'éveil à la citoyenneté et les écoles**. Les OCB pourraient accompagner et former les maîtres d'école aux thématiques éducatives des projets. Cet élément permettrait de sensibiliser un nombre plus important d'enfants et de jeter les bases d'une éducation à la citoyenneté pérenne dans les quartiers d'intervention.

10.3.6.2 Nouer de nouveaux partenariats stratégiques

Des partenariats stratégiques pourraient être développés avec les pouvoirs publics pour le financement des activités éducatives (à l'instar des pistes identifiées au Tchad), leur certification ou l'implication des parents (émissions de radio, conseils de quartier etc).

Dans le préscolaire, la création d'un service expérimental **d'appui pédagogique** pourrait être envisagée au Mozambique et en Guinée-Bissau, en lien avec le Ministère de l'Education et l'UNICEF (interlocuteur clé du Global Partnership for Education). ESSOR pourrait **préfigurer un service public** d'accompagnement pédagogique des écoles maternelles en s'appuyant sur son expertise: identification et accompagnement des plus pauvres, pédagogie centrée sur l'enfant, implication parentale.

Au Mozambique, le **programme national**, piloté par la Banque mondiale et l'UNICEF pousse au développement massif des maternelles communautaires. ESSOR pourrait y jouer un rôle, comme par exemple l'appui à **l'Ecole normale** par exemple, l'appui à la conception des projets pédagogiques des nouvelles maternelles, etc.

10.3.7 Accroître les synergies Education-FIP et Education-Agriculture

ESSOR intervient dans trois secteurs complémentaires : Education, FIP et Agriculture. Les projets gagneraient à créer davantage de **passerelles** Education/FIP et Education/Agriculture.

Par exemple, pour les volets Education et la FIP, informer les bénéficiaires d'un volet du contenu de l'autre projet, organiser des rencontres entre ados et jeunes bénéficiaires, valoriser et mutualiser les contacts des deux volets (partenaires de toute nature), etc. D'autres exemples, non exhaustifs, sont mentionnés au point 9.3.2.5. Et surtout, place à la créativité des équipes !

10.3.8 Structurer encore l'EAD

Comme vu précédemment (5.7), ESSOR devrait renforcer et mieux cibler les actions d'EAD.

Globalement, les **objectifs** de l'action devraient être plus précis (qualitatifs), et les **processus de changement** visé plus explicites (théorie du changement).

ESSOR devrait compléter la palette **d'outils** de planification, de suivi, et d'évaluation (fiches d'évaluation, outils de mobilisation et de fidélisation des bénévoles, etc).

ESSOR devrait consacrer davantage de ressources au recrutement, à l'encadrement et la fidélisation des **bénévoles**, qui assurent l'essentiel des actions de sensibilisation. Pour cela, ESSOR pourrait renforcer son savoir-faire dans ce domaine : faire signer aux bénévoles une charte et un contrat, valoriser l'implication des bénévoles, creuser et nourrir la motivation de chaque bénévole, concevoir le projet EAD avec les bénévoles, etc. L'outil ECMP (Enveloppe Culturelle Minimale Partagée) peut contribuer à un meilleur travail avec les bénévoles.

ESSOR devrait également développer l'accompagnement des **professeurs** pour qu'ils puissent approfondir et reprendre les thèmes abordés lors des sensibilisations. Elle pourrait aussi développer l'éducation par les **pairs**, certains élèves devenant « Ambassadeurs du monde » au sein d'un réseau animé par des bénévoles.

ESSOR Brésil devrait développer l'**EAD** à partir de João Pessoa où elle a son bureau. A partir d'une action pilote, ESSOR Brésil pourrait évaluer les premiers résultats et apprécier l'opportunité d'engager une personne pour consolider l'action de manière professionnelle.

10.3.9 Préparer davantage la fin des projets

10.3.9.1 Sortir progressivement des projets

ESSOR devrait prendre soin à sortir progressivement de chaque projet et procéder par étapes. La transmission du projet dans les meilleures conditions est essentielle pour ne pas laisser disparaître des éléments de valeur qui ont été difficiles à construire. La préparation des ONG et des OCB à prendre la suite du projet nécessite en particulier d'être approfondi.

10.3.9.2 Compléter les jalons de pérennisation des actions éducatives

Les projets devraient accompagner les OCB à utiliser dès à présent la **contribution des parents** pour payer les subsides des éducateurs. C'est une des clés de la pérennité des activités éducatives.

La poursuite des activités éducatives (post projet) devrait faire l'objet **d'écrits à chaque niveau de partenariat** (ONG, OCB, pouvoirs publics locaux, autres partenaires).

Comme cela a été mis en exergue lors des missions de terrain (par exemple au Tchad), les projets devraient se rapprocher des **communes** pour la prise en charge financière de tout ou partie des activités éducatives et/ou du fonctionnement des lieux éducatifs.

10.4 Recommandations liées au RI des ONG et OCB

Le renforcement institutionnel des ONG et des OCB est au cœur de l'approche d'ESSOR. Il est à la fois un objectif spécifique commun à l'ensemble des projets et une condition *sine qua non* de la poursuite des activités éducatives.

Un travail important reste à faire pour consolider les ONG et les OCB partenaires en charge des projets en cours, qui peut prendre le temps d'une nouvelle CPE entière.

Les missions de terrain ont partout constaté l'apport du partenariat d'ESSOR, levier-facilitateur et formateur-coach auprès de ses partenaires.

L'un des principaux facteurs de réussite des projets est d'avoir misé sur le renforcement de partenaires ONG et la consolidation des OCB pour construire les processus éducatifs : les OCB constituent l'échelon organisationnel le plus pertinent, représentant et organisant directement les bénéficiaires.

Nous formulons ici quelques recommandations prioritaires pour consolider les ONG et renforcer les OCB.

10.4.1 Consolider les ONG

Outre la bonne réalisation du projet et la poursuite des activités éducatives post-projet, l'un des défis d'ESSOR est d'augmenter la capacité des partenaires locaux à mobiliser des fonds pour l'éducation.

Globalement, nous invitons les équipes projet et le siège ESSOR à **se libérer d'enjeux** qui peuvent bloquer une réaction saine vis-à-vis du partenaire ONG (crainte de perdre le partenaire ou des financements, ou de mal réaliser le projet). Nous invitons aussi l'équipe projet à identifier (au cas où) d'autres partenaires potentiels.

10.4.1.1 Appuyer les ONG pour écrire un programme institutionnel

Comme cela a été détaillé dans l'évaluation de terrain au Brésil, nous recommandons à ESSOR d'appuyer les partenaires ONG dans l'écriture d'un programme institutionnel Education. Ce programme a pour vocation de tracer la **stratégie** de chaque ONG dans le domaine de l'Education, d'éviter qu'elle soit dépendante de tel ou tel financement de projet éducatif, et d'asseoir sa cohérence, sa légitimité et sa visibilité sur des bases solides. Ce programme, appuyé sur un diagnostic détaillant les situations de pauvreté dans les régions d'intervention, servirait de **cadre de référence** pour la formulation et la mise en œuvre de nouveaux projets. Il présenterait une **offre** claire et actualisée des services éducatifs proposés par chaque ONG.

10.4.1.2 Professionnaliser la gestion des ressources humaines

Les ressources humaines représentent le premier facteur de risque, et d'opportunité, des ONG. Les projets l'ont confirmé. Les ONG devraient renforcer **leurs compétences et leurs procédures** en matière de gestion des ressources humaines. De même, elles devraient disposer d'outils d'appréhension du facteur humain.

10.4.1.3 Améliorer l'organisation administrative

Globalement, les ONG devraient développer la **culture de l'écrit** pour appuyer et renforcer les actions dans la durée. La formalisation des relations avec les partenaires (OCB, pouvoirs publics...) devrait être systématique avec des conventions signées et bien rédigées. Les **processus internes** devraient être systématisés, rédigés et affichés dans les bureaux.

L'accessibilité de l'information est la colonne vertébrale de l'association : elle requiert d'améliorer le classement et l'archivage des documents, un point faible courant.

10.4.1.4 Capitaliser et communiquer

Toutes les ONG devraient développer encore la capitalisation de leurs expériences (déjà bien lancée au Brésil). Tout en y ajoutant un volet marketing : « *Nous pouvons vous aider à mettre en œuvre ces méthodologies...de telle manière...* ». Les ONG devraient proposer des prestations de services (formation, consultations) pour que davantage de communautés bénéficient des méthodologies utilisées. Tout en continuant à innover, il est important que chaque ONG soit visible dans sa région et son pays : la diffusion de documents synthétiques, la participation à des réseaux, des contacts étroits avec les media contribuent à cet objectif. Par ailleurs, les échanges d'expériences entre techniciens des ONG et avec d'autres institutions contribuent à améliorer et diffuser les méthodologies développées.

10.4.1.5 Bien clôturer les projets et préparer la suite

A l'instar d'ESSOR, les ONG devraient sortir progressivement du projet et prévoir des étapes. A la fin du projet, un temps commun de **débriefing** devrait être systématiquement conduit : analyse a posteriori du projet, évaluation des difficultés rencontrées par rapport à l'objectif initial, appréciation de ce qui marche et ce qui ne marche pas. L'idée est de prendre du recul et ne pas s'en tenir aux indicateurs utilisés pendant la mise en œuvre du projet. Un accompagnement léger des OCB **après le terme du projet** (avec une rencontre bimestrielle) est recommandé. Il peut aussi être complété par la formations ciblées des leaders des OCB, soit en direct soit à travers des partenaires spécialisés (tel MASC au Mozambique ou APAD au Tchad). Les OCB ont toujours besoin d'un apport et de valeur ajoutée (formation, ouverture, réseau...). Il est proposé aux ONG de créer et d'animer un **réseau des OCB** appuyées, qui partagerait une vision, une ambition, des objectifs communs et une charte (appui mutuel...). Le financement de cette action peut, soit être intégré à un autre projet, soit faire l'objet d'une demande spécifique auprès de financeurs locaux.

10.4.1.6 Etre constamment en recherche de nouveaux financeurs

Les ONG qui ont assis leur viabilité financière ont développé une véritable agilité dans la recherche de multi-financements (financements multiples pour un même projet). Les projets devraient inclure des activités de recherche de fonds simultanément à leur mise en œuvre. Toutes les ONG devraient mener une veille continue sur les projets (web, réseaux Education...) et sur les financeurs (étrangers, locaux, publics, privés). Elle devraient élaborer un nombre significatif de projets auxquels elles croient et les adresser à plusieurs financeurs. Elles devraient diversifier les modes de financement, et mieux utiliser les réseaux sociaux et les possibilités offertes par internet (crowdfunding, valorisation des « Like » sur Facebook, etc).

10.4.1.7 Développer encore les relations publiques

Après avoir investi plusieurs années sur la maîtrise technique des projets, les ONG devraient développer leurs relations publiques (bien lancées chez plusieurs ONG). D'abord pour s'ouvrir et participer à de nouveaux réseaux sur l'éducation. Ensuite pour diffuser leurs méthodologies. Enfin, pour maintenir le lien avec un financeur ou rencontrer un nouveau financeur. Etant donné le contexte concurrentiel sur les financements, les relations publiques sont devenues essentielles : maintenir un contact trimestriel et personnalisé avec les financeurs (envoi d'information sur le projet ou l'ONG, évènementiel, club de partenaires, etc.) est important pour créer une relation de proximité et de confiance.

10.4.1 Renforcer les OCB

Selon les projets, ce sont les ONG partenaires ou les équipes d'ESSOR qui sont en charge du RI des OCB. Voici quelques recommandations qui leur sont adressées.

10.4.2.1 Dresser une feuille de route pour les OCB

Les projets devraient établir des diagnostics pertinents pour chaque OCB et dresser un plan d'actions partagé à partir des **lacunes** observées. La position de départ suggérée est une position d'écoute, pour faire exprimer **la demande** des OCB (quelle est leur situation désirée ? Quel est le problème, c'est-à-dire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée ? Quel est leur besoin pour y parvenir ?). La feuille de route établie pour l'accompagnement est à faire valider formellement par le **CA** de chaque OCB, ainsi que les engagements pris par les OCB pour cet accompagnement. Les ONG ou les équipes projet peuvent se faire aider dans cette démarche par des ONG locales spécialisées dans le RI. Elles peuvent aussi s'inspirer des modes opératoires du DLA (Dispositif Local d'Accompagnement) en France, qui vise à renforcer des associations en cadrant les interventions de consultants externes.

10.4.2.2 Aider les OCB à améliorer leur organisation interne

Les projets devraient particulièrement appuyer les OCB dans les domaines suivants :

- Renforcer l'organisation administrative
- Structurer la gouvernance et résoudre les conflits latents
- Agir en transparence et éthique
- Développer la culture de l'écrit
- Dynamiser la vie associative et les organes de contrôle
- Valoriser ce qui a été fait

10.4.2.3 Préparer la viabilité financière des OCB

Les ONG et les équipes ESSOR devraient impulser le plus tôt possible une dynamique de viabilité financière des OCB, pour poursuivre les activités éducatives. Elles devraient permettre aux OCB d'être capables d'écrire de bons projets, d'activer des réseaux, de contacter des prescripteurs, de mobiliser parents et jeunes accompagnés, et de valoriser leur travail auprès de financeurs potentiels, publics et privés. Elles devraient inciter les OCB à adresser un grand nombre de demandes de financement de projets (compter un projet approuvé pour 5 à 7 demandes), et relancer avec opiniâtreté les financeurs contactés. Cette activité pourrait comprendre la diffusion de listes de financeurs potentiels dans le pays, un appui à l'écriture des premiers projets et une mise en relation avec des premiers prescripteurs et financeurs.

En résumé, l'accompagnement devrait être davantage orienté sur le renforcement des capacités de recherche de financements et de gestion des relations avec les bailleurs.

10.4.2.4 Consolider la viabilité institutionnelle des OCB

Globalement, les ONG et les équipes ESSOR devraient investir davantage sur le renforcement institutionnel des OCB, en restant **suffisamment de temps** dans les communautés et en travaillant avec de nouveaux outils.

Nous recommandons de commencer cet accompagnement par l'élaboration d'un **plan de développement** sur 3 ans, comprenant une Vision, des Missions, des Valeurs, et des axes de développement basés une analyse des forces/faiblesses/menaces/opportunités.

Les OCB devraient être orientées dans le choix des membres du Bureau et surtout du **Président** : c'est lui qui va bouger, chercher, innover, donner âme et tempo à l'OCB. Les OCB devraient disposer d'un **manuel** pratique en langue locale à destination des adhérents des OCB (comment fonctionne une OCB, les fonctions des organes électifs, mes droits/devoirs...). Les ONG devraient insister pour que chaque OCB ait une véritable **vie associative**, avec des réunions et un renouvellement du Bureau aux échéances prévues, en conditionnant si nécessaire la remise de fonds au fonctionnement des organes électifs et à la rédaction de comptes-rendus synthétiques des réunions.

Les OCB et les équipes ESSOR devraient aussi disposer d'outils liés au **facteur humain**, qui font souvent la différence dans la bonne marche ou non d'une organisation.

10.5 Recommandations liées aux axes transversaux

Cette partie formule des recommandations liées aux autres axes transversaux de la CPE :

1. Dynamisation du développement des quartiers
2. Implication plus forte des pouvoirs publics et société civile en Education
3. Promotion du droit des enfants et des adolescents
4. Transfert de compétences Sud-Sud
5. Capitalisation et transfert de savoir-faire

10.5.1 Dynamisation du développement des quartiers

10.5.1.1 Réintroduire et étendre les rencontres citoyennes

Au Tchad, les rencontres citoyennes du projet Tremplin ont profondément marqué les esprits des leaders locaux et de la population. Elles ont permis une véritable dynamisation des quartiers d'intervention, autour des thématiques citoyennes du projet.

Au regard de leur pertinence et leur impact sur les quartiers, nous recommandons de les réintroduire au Tchad et de les systématiser dans les autres pays d'intervention, en adaptant les modalités aux contextes locaux.

10.5.1.2 Coupler les activités éducatives avec des services sociaux

Les projets au Mozambique et en Guinée-Bissau ont montré l'intérêt de proposer des **services sociaux de proximité** en complément des activités éducatives (accompagnement social, permanences sociales). En ajoutant à ce dispositif la formation professionnelle et l'insertion (via les BFE), les projets pourraient proposer une **approche intégrée de la pauvreté** prenant à la fois en compte l'éducation, l'accompagnement social, la formation professionnelle, l'aide à l'emploi et l'appui communautaire.

Ce dispositif, préfiguration de services sociaux communaux, contribuerait à pérenniser le travail d'identification et d'accompagnement des plus vulnérables, à stimuler le développement communautaire et à davantage impliquer autorités publiques et parents.

10.5.2 Implication plus forte des pouvoirs publics et société civile en Education

10.5.2.1 Créer de nouveaux espaces de concertation Education

En Guinée-Bissau, l'espace de concertation préscolaire a ouvert de nouvelles possibilités de relations et d'échanges aux ONG, OCB et aux partenaires publics (29 entités). Cette initiative devrait être **systématisée** à l'ensemble des projets, quelque soit le groupe cible de bénéficiaires.

10.5.2.2 Impliquer de nouveaux acteurs publics

Nous avons vu que ce qui facilite l'implication des pouvoirs publics, c'est à la fois un **travail de terrain avec les techniciens** et fonctionnaires, des **relations personnelles** avec les décideurs, et une large **communication**.

Les projets devraient nouer des liens avec de **nouveaux Ministères** (Education, Enseignement Supérieur, Formation Professionnelle, Communication, Plan). Pour la promotion des droits des enfants et adolescents, les Ministères de l'Intérieur, de la Justice et de la Défense apparaissent comme de nouveaux partenaires potentiels.

Les équipes projet et les ONG devraient aussi systématiser et accroître le nombre de **rapports d'activités et de fiches diffusés** à leurs interlocuteurs directs et indirects des pouvoirs publics (aux niveaux national, régional, communal et des arrondissements).

Au niveau local, les projets devraient élargir encore l'éventail de **leaders locaux** à sensibiliser et à impliquer (administratifs, politiques, communautaires, religieux, économiques).

10.5.2.3 Innover sur les modalités de travail

Pour avoir une chance d'être répliqués, les projets devraient se poursuivre pendant plusieurs années encore dans les quartiers d'intervention. Dans le même temps, ils devraient former davantage les techniciens et fonctionnaires (ressources stables) et gagner en visibilité.

Nous recommandons de renforcer le travail avec les pouvoirs publics, en imaginant de nouvelles modalités. Par exemple présenter à chaque rencontre avec un représentant des pouvoirs publics des **données concrètes** (chiffres, histoires de vie, etc), **former** des fonctionnaires (à l'animation de réunions, en communication, à écrire des textes pratiques), aider les techniciens et fonctionnaires à produire des présentations attrayantes résumant les politiques publiques, renforcer la capacité de produire et de diffuser des **statistiques** sur l'enfance et l'adolescence dans leur province, etc.

Au niveau de la société civile, ESSOR devrait mieux **cibler** ce qu'il attend de sa participation aux différents **réseaux**. Par exemple : impacter la qualité des actions éducatives, les orienter vers les plus démunis, améliorer les capacités de gestion et la visibilité sur les coûts, insuffler une pédagogie innovante responsabilisant les parents, renforcer les liens entre les différents acteurs de la société (Universités, terrain, écoles, parents ..), influencer sur le cursus universitaire pour insérer des stages pratiques, monter des projets conjoints, etc. ESSOR devrait ensuite mesurer les effets de sa participation aux réseaux à l'aune de ses objectifs.

10.5.3 Promotion des droits des enfants et des adolescents

La promotion des droits des enfants devrait être encore **renforcée** dans tous les projets.

Les projets devraient développer les actions de **communication, de lobbying et de formation** sur les droits des enfants et des adolescents. Les actions pourraient être réalisées à l'échelle du quartier dans un premier temps, et ensuite à l'échelle de la ville et au niveau national.

Les projets devraient articuler des actions concrètes avec les pouvoirs publics pour promouvoir des **lois et des politiques publiques** en faveur des droits de l'enfant (par exemple, au Mozambique, mettre en application les parlements infantiles, comme les conseils au Brésil)

Nous recommandons les axes de travail suivants :

- La promotion des droits des enfants devrait être fortement intégrée dans les rencontres avec les parents, les échanges avec les pouvoirs publics, et dans les discussions au sein des espaces de concertation.
- Des activités de sensibilisation des communautés et des écoles devraient être conduites par les enfants et les ados sur ce thème.
- Les assistantes sociales et les animatrices du préscolaire devraient être formées aux droits et devoirs des enfants.
- Les droits des enfants devraient faire l'objet de rencontres avec les leaders locaux (politiques, administratifs, communautaires, religieux, économiques)
- Les murs des infrastructures (maternelles, CDC, MDJ, MDQ) devraient illustrer le thème des droits des enfants
- Un support illustré sur les droits des enfants devrait être élaboré et diffusé à grande échelle aux parents, aux partenaires et dans les communautés.

10.5.4 Transfert de compétences Sud-Sud

10.5.4.1 Intégrer le Tchad

ESSOR devrait impliquer le projet Jeun'Action au Tchad dans les rencontres avec le Mozambique, la Guinée-Bissau et le Brésil, ses autres pays d'intervention tous lusophones. La **barrière de la langue peut être franchie** avec les services d'un interprète (pendant et entre les rencontres). Plusieurs responsables Education rencontrés au Brésil parlent également français. ESSOR devrait encore amplifier la traduction français-portugais des documents et outils du volet Education.

10.5.4.2 Mettre en place un espace numérique ouvert, avec l'ensemble des documents Education

Un nombre croissant de documents (manuels, évaluations, etc.) se trouve aujourd'hui sur le site internet Pratiques (Inter Aide). L'ensemble des autres documents (après validation) devraient être accessibles en quelques clics à toutes les équipes et partenaires locaux. Les meilleures pratiques, les rapports et analyses de cas (réussis ou ratés) devraient ainsi être facilement disponibles pour les ONG, les OCB et les techniciens, de leur propre initiative. La question de l'ouverture de ce site de référence à d'autres partenaires (notamment publics) et de sa promotion devrait être posée.

10.5.4.3 Développer des réflexes de benchmark

Les recrutements de techniciens effectués par ESSOR et ses partenaires sont souvent de grande qualité. Afin de renforcer encore leurs capacités, ESSOR devrait stimuler des réflexes de benchmark, de curiosité intellectuelle et d'ouverture sur l'extérieur. Il est important que les équipes **connaissent parfaitement** ce que font les autres acteurs de l'éducation (ONG, pouvoirs publics...) dans la ville, le pays et à l'étranger. Elargir le champ de vision et stimuler la créativité des équipes sont des investissements pertinents dans l'éducation, un domaine en perpétuelle évolution.

10.5.4.4 Amplifier le mouvement d'échanges d'expériences Sud-Sud

Les jalons posés lors de cette première CPE sont bons et prometteurs : les équipes et partenaires locaux commencent à mieux se connaître d'un pays à l'autre. La rencontre de Maputo en juin 2013 a été un succès, sur lequel ESSOR a bien capitalisé.

Ce mouvement est émergent, il devrait être **consolidé et amplifié** lors d'une 2^{ème} CPE, en incluant toutes les équipes des projets, celles des 10 partenaires ONG, plusieurs des 55 OCB appuyées, de nouveaux partenaires et d'autres institutions au niveau local, régional et international (un évènement en ce sens est prévu en septembre 2014).

Après consolidation et extension, ce réseau devrait progressivement être **auto-animé** par les acteurs du Sud eux-mêmes, à travers un financement spécifique d'ici quelques années.

10.5.5 Capitalisation et transfert de savoir-faire

10.5.5.1 Mieux valoriser les projets

Tant au niveau d'ESSOR, des partenaires ONG que des OCB, les projets apparaissent encore insuffisamment valorisés au regard de leurs résultats très positifs et de la pertinence de leur réplique.

Nous recommandons à chaque niveau d'élaborer des **documents de communication** sur les projets (percutants, convaincants, illustrés, en langue vernaculaire) et de les diffuser largement. Il s'agit de valoriser l'objectif des projets (et de convaincre), de montrer en quoi les méthodologies produisent des résultats et des effets à long terme, et comment elles pourraient être répliquées plus largement par d'autres acteurs.

Un **atelier annuel** de présentation des résultats, réussites et difficultés paraît également pertinent au niveau local sur chaque projet, auprès d'un public large. C'est aussi le cas d'une newsletter mail et papier, adressée à une large liste de diffusion.

Nous recommandons aussi d'amplifier le **partage des capitalisations** d'expériences d'ESSOR au niveau local, en créant un évènementiel.

Les projets et les OCB devraient **convier** les autorités et leaders locaux à chaque évènementiel (spectacles, projections de films, conférences-débats), ainsi qu'aux réunions avec les parents clôturant les activités éducatives. Les ONG et les OCB devraient s'assurer que les autorités publiques **connaissent bien** les objectifs des projets et leurs avancées, en les redisant fréquemment aux fonctionnaires et aux élus.

Globalement, nous invitons les projets, et chaque niveau (ESSOR, ONG, OCB) à élaborer une **stratégie de communication** et un **plan de communication**. Les OCB (et certaines ONG) devraient être accompagnées dans cette démarche. Les équipes terrain ESSOR pourraient aussi être **appuyées** par un prestataire externe (local) pour élaborer et mettre en œuvre leur stratégie de communication.

10.5.5.2 Capitaliser les expériences de RI des partenaires

ESSOR devrait **formaliser la méthodologie** de renforcement institutionnel et capitaliser les expériences d'accompagnement des OCB dans l'ensemble des pays d'intervention. Ce travail pourrait déboucher sur un **manuel** pratique à destination des techniciens : comment faire émerger et accompagner le développement et l'autonomisation d'une OCB/ONG.

Nous recommandons une élaboration participative accompagnée de ce manuel, basée sur les expériences d'ESSOR et de ses partenaires et des approches complémentaires.

10.6 Recommandations thématiques et géographiques

Les parties précédentes (9.3 à 9.5) ont formulé des axes de travail concernant la démarche et le mode opératoire. Cette partie propose des recommandations d'extension des champs sectoriels et géographiques pour une nouvelle CPE.

Au regard des réalisations et des besoins du terrain, nous considérons essentielle une nouvelle CPE pour conforter et étendre les acquis de la première.

10.6.1 Ouvrir le champ thématique

ESSOR intervient auprès des tout-petits et des adolescents au Mozambique et en Guinée-Bissau, auprès des ados et des jeunes au Tchad.

Au Brésil, l'offre éducative est complète et intègre les enfants de 7 à 12 ans à travers des projets d'éveil à la citoyenneté. Un nouveau projet d'envergure « Movendo Cidadania » vient d'ailleurs d'être validé par l'UE pour la période 2014-2018.

Nous recommandons à ESSOR et à ses financeurs de développer une offre éducative complète, intégrant les **enfants de 7 à 12 ans au Mozambique, en Guinée-Bissau et au Tchad**.

D'une part, les besoins de terrain sont très forts (déscolarisation, addictions...) et l'offre d'éveil à la citoyenneté quasi-inexistante. D'autre part, ce groupe-cible est à protéger avant qu'il ne devienne une cible plus facile, à la période troublée de l'adolescence (addictions, réseaux prédateurs, etc).

Pour la mise en œuvre de ces nouveaux projets, ESSOR pourrait avantageusement s'inspirer de l'expérience réussie dans plusieurs régions au Brésil.

10.6.2 Ouvrir le champ géographique

Les besoins sont immenses dans chacune des villes d'intervention, souvent des capitales régionales en Afrique (N'Djamena, Bissau, Maputo, Beira). Les projets sont pertinents, les méthodologies adaptées aux contextes locaux et les projets devraient être répliqués plus largement.

Or ESSOR n'a pas les moyens (ni la vocation) de répliquer à très large échelle ces projets. C'est en revanche l'objet des actions visant à impliquer les pouvoirs publics et d'autres partenaires importants et à influencer les politiques publiques.

Pour garder le caractère pilote et novateur de son approche, nous recommandons à ESSOR et à ses partenaires de **mettre en œuvre des projets en milieu semi-rural** (Mozambique, Guinée-Bissau, Tchad).

Les visites de terrain ont montré que les besoins éducatifs sont très importants dans les zones situées à la périphérie des capitales régionales, et sans doute davantage qu'en milieu urbain.

Les résultats obtenus par ESSOR et ses partenaires en milieu semi-urbain au Brésil sont très positifs dans l'Etat de la Paraíba. Dans la périphérie de Beira, quelques maternelles ont été appuyées par le projet DEECONBE/CRESCER avec des résultats intéressants.

Par ailleurs, la complémentarité des actions éducatives avec les activités de formation agricole périurbaine appuyées par ESSOR est de nature à faciliter cette démarche.

En initiant des projets éducatifs en milieu semi-urbain en Afrique, ESSOR adapterait sa méthodologie déjà éprouvée au profit de populations résidant dans un contexte plus agricole et éloigné des services urbains. ESSOR renforcerait ainsi sa vocation de pionnier en activités éducatives pour des populations vulnérables.