

CENTRE POUR  
L'EVALUATION ET  
LE  
DEVELOPPEMENT  
(C4ED)

MANNHEIMER  
ZENTRUM FÜR  
EVALUATION UND  
ENTWICKLUNGS-  
FORSCHUNG  
(MZEEF)

CENTRE POUR  
L'EVALUATION ET  
LE  
DEVELOPPEMENT

CENTRO PARA LA  
EVALUACION Y  
EL DESARROLLO

[WWW.C4ED.ORG](http://WWW.C4ED.ORG)

# RAPPORT D'EVALUATION FINAL

## - ANNEXE 4 -

### ÉVALUATION D'IMPACT DES ACTIVITES DE PREPARATION À LA VIE PROFESSIONNELLE EN GUINEE

Contrat T05-EUTF-SAH-GN-01-03

Pour  
L'UNION EUROPEENNE,  
REPRESENTEE PAR LA  
COMMISSION EUROPEENNE



JUILLET 2024

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

Ce rapport d'évaluation d'impact a été produit par le Centre pour l'évaluation et le développement (C4ED) et est soutenu et guidé par le Fonds fiduciaire d'urgence de l'Union européenne (FFU). Le rapport ne reflète pas nécessairement les points de vue et les opinions de la Commission Européenne.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**REMERCIEMENTS**

L'équipe de recherche souhaite remercier la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) pour leurs précieux conseils et leur excellent soutien lors de la préparation de ce rapport.

La préparation de ce rapport n'aurait pas été possible sans les compétences et le dévouement de Peter Hillen, Barry Amadou Oury Kouraya, Fadiga Mohamed Kabinet, Kondiano Emmanuel N'Gandou et Diallo Ousmane.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**TABLE DES MATIERES**

Remerciements .....	ii
Table des matières .....	iii
Liste des figures .....	vii
Liste des tableaux .....	viii
Abréviations .....	ix
Résumé .....	12
1. Introduction .....	18
1.1. Description du projet .....	18
1.2. Description de l'évaluation .....	22
1.3. Méthodologie .....	23
1.3.1. Méthodes d'analyses et sources des données .....	24
1.3.2. Outils de collecte de données .....	27
1.4. Limites et faiblesses .....	30
2. Contexte .....	32
2.1. Contexte national et sectoriel .....	32
2.2. L'UE en Guinée .....	34
3. Constats .....	35
3.1. QE0. Dans quelle mesure les objectifs ont-ils été atteints ? .....	35
3.1.1. Le projet a-t-il atteint le nombre d'élèves prévu ? (0.1.GIN1.a) .....	35
3.1.2. Le projet a-t-il atteint le nombre prévu d'enseignants formés à la PVP ? (0.1.GIN1.b) .....	35
3.2. QE1. Dans quelle mesure les modules de PVP contribuent-ils à l'emploi, la création d'emploi et aux compétences ? .....	36
3.2.1. Dans quelle mesure les modules d'enseignement dans les écoles répondent-ils aux besoins de formation des élèves et aux besoins du marché du travail ? (1.3.GIN1) ..	36
3.2.2. Le niveau de qualification et compétences des enseignants formés est-il suffisant pour mettre en œuvre les modules ? (1.5.GIN1.a) .....	37

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

3.2.3. Les modules de formation des formateurs sont-ils adaptés aux réalités du contexte local ? (1.5.GIN1.b) .....	38
3.2.4. Le matériel pédagogique est-il adapté aux besoins des élèves ? (1.5.GIN1.c) .....	38
3.2.5. Quel est le niveau de qualité des interventions au niveau des écoles ? (1.5.GIN1.d).....	39
3.2.6. Quels éléments des modules d'enseignement sont particulièrement importants pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves ? (1.5.GIN1.e).....	40
3.3. QE4. A quels autres résultats désirés ou inattendus les modules de PVP ont-ils contribués ?.....	40
3.3.1. Quels sont les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ? (4.2.GIN1.a) .....	40
3.3.2. Quels sont les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ? (4.2.GIN2.b).....	41
3.4. QE5. Comment les modules de PVP ont-ils inclus et promu différents groupes de population vulnérables tels que les filles et les élèves en zones rurales ? .....	42
3.4.1. Quels sont les effets des modules de PVP selon le genre ? (5.1.GIN1.a) .....	42
3.4.2. Quels sont les effets des modules de PVP selon la localisation des élèves (urbain ou rural) ? (5.1.GIN1.b) .....	42
3.4.3. Dans quelle mesure les modules de PVP sont-ils sensibles au genre ? (5.2.GIN1)	
43	
3.4.4. Dans quelle mesure les modules de PVP répondent-ils aux besoins spécifiques des élèves ? (5.3.GIN1).....	43
3.5. QE7. Comment les nouveaux modules sont-ils intégrés dans l'enseignement scolaire existant ? (7.1.GIN1).....	44
4. Conclusions et recommandations .....	44
4.1. Conclusions.....	44
4.1.1. Pertinence .....	44
4.1.2. Cohérence .....	46
4.1.3. Efficacité.....	46
4.1.4. Impact .....	47
4.2. Recommandations .....	48

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

4.3. Leçons apprises.....	54
4.3.1. Conception et mise en œuvre du projet .....	54
4.3.2. Evaluation de projets en école primaire.....	54
5. Annexes.....	56
5.1. Logique d'intervention.....	56
5.2. Méthodologie d'évaluation.....	61
5.2.1. Conception de l'EIC .....	61
5.2.2. Explication de la méthodologie.....	61
5.2.3. Difficultés rencontrées.....	67
5.2.4. Limites .....	69
5.3. Description de l'échantillon .....	69
5.4. Réponses détaillées par critère de jugement.....	72
5.4.1. QE0. Dans quelle mesure les objectifs ont-ils été atteints ?.....	72
5.4.2. QE1. Dans quelle mesure les modules de PVP contribuent-ils à l'emploi, la création d'emploi et aux compétences ? .....	74
5.4.3. QE4. A quels autres résultats désirés ou inattendus les modules de PVP ont-ils contribués ? .....	83
5.4.4. QE5. Comment les modules de PVP ont-ils inclus et promu différents groupes de population vulnérables tels que les filles et les élèves en zones rurales ? .....	89
5.4.5. QE7. Comment les nouveaux modules sont-ils intégrés dans l'enseignement scolaire existant ? (7.1.GIN1).....	95
5.5. Matrice d'évaluation .....	96
5.6. Carte(s) géographique(s) pertinente(s) où l'intervention a eu lieu .....	102
5.7. Liste des personnes/organisations consultées .....	102
5.8. Littérature et documentation consultées .....	103
5.9. Autres annexes techniques.....	108
5.9.1. Qualité de la pondération.....	108
5.9.2. Résultats du modèle principal (DR DD et IPWRA) .....	111

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

5.9.3.	Résultats du test de robustesse 1 (sans valeurs extrêmes des SP).....	112
5.9.4.	Résultats du test de robustesse 2 (CEM) .....	114
5.9.5.	Résultats des régressions parmi les filles .....	115
5.9.6.	Résultats des régressions parmi les garçons.....	117
5.9.7.	Résultats des régressions parmi les enfants ruraux.....	118
5.9.8.	Résultats des régressions parmi les enfants urbains .....	120
5.10.	Évaluateurs.....	122

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Distribution géographique des écoles PEB (écoles PC et PC+PVP).....	21
Figure 2 : Approche méthodologique pour les QE respectives.....	24
Figure 3 : Chronogramme simplifié des activités d'évaluation .....	25
Figure 4 : Théorie du changement .....	58
Figure 5 : Elèves et nombre de jours exposés à un enseignant formé à la PVP .....	70
Figure 6 : Catégories de métiers auxquels aspiraient les élèves en début de CM1 (en %) .....	76
Figure 7 : Exemple de fiche pratique.....	78
Figure 8 : Difficultés des élèves bénéficiaires pour se rendre à l'école .....	82
Figure 9 : Impacts clés des modules de PVP sur les aspirations.....	85
Figure 10 : Impacts clés des modules de PVP sur la scolarité .....	86
Figure 11 : Impacts clés des modules de PVP sur les compétences de vie .....	88
Figure 12 : Variation des compétences de vie entre le début du CM1 et la fin du CM2 .....	88
Figure 13 : Différences standardisées avant et après la procédure de pondération .....	109
Figure 14 : Distribution du support commun .....	110

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Parties prenantes dans la mise en oeuvre du Résultat 4 .....	20
Tableau 2 : Taille et distribution de l'échantillon qualitatif prévus/réalisés .....	26
Tableau 3: Cadre logique du Résultat 4.....	56
Tableau 4: Listes des activités du Résultat 4, acteurs et responsables .....	59
Tableau 5 : Défis et stratégies d'atténuation .....	67
Tableau 6 : Variables sociodémographiques et conditions d'étude .....	70
Tableau 7 : Caractéristiques des écoles et classes des élèves.....	71
Tableau 8 : Atteinte des objectifs.....	73
Tableau 9 : Caractéristiques des bénéficiaires selon le genre .....	90
Tableau 10 : Caractéristiques des bénéficiaires selon la localisation de leur école .....	92
Tableau 11 : Matrice d'évaluation .....	96
Tableau 12 : Cohérence interne des indicateurs de compétence de vie.....	101

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**ABREVIATIONS**

ACP	Analyse à Composantes Principales
ACM	Analyse à Composantes Multiples
AGUIPE	Agence Guinéenne pour la Promotion de l'Emploi et de l'Entrepreneuriat
APC	Approche Par Compétences
APEAE	Association des Parents d'Élèves et Amis de l'École
ATT	Effet moyen du traitement sur les traités <i>(Average Treatment Effect for the Treated)</i>
BIG-5	Cinq grands facteurs
C4ED	Centre pour l'Evaluation et le Développement <i>(Center for Evaluation and Development)</i>
CAD	Comité d'Aide au Développement
CEM	Appariement exact grossier ( <i>Coarsened Exact Matching</i> )
CFPP	Centres de Formation Post-Primaire
CJ	Critère de Jugement
CM1	Cours Moyen 1
CM2	Cours Moyen 2
DD	Méthode de la double différence
DR DD	Double différence doublement robuste ( <i>doubly robust difference-in-difference</i> )
DI	Déplacés internes
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNFPPE	Direction Nationale de la Formation et du Perfectionnement des Personnels Enseignants
DRETFP-ET	Direction Régionale de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Emploi et du Travail
DSE	Direction Sous-préfectorale de l'Education

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

DSEE	Délégation Spéciale de l'Enseignement Élémentaire
DPE	Direction Préfectorale de l'Education
EI	Evaluation d'impact
EIC	Évaluation d'impact contrefactuelle
ELMA	Etude sur l'analyse du marché du travail et de
EMD	Effet minimum détectable
ETP	Enseignement technique et professionnel
FEGUIPAE	Fédération Guinéenne des Parents d'Elèves, Etudiants et Amis de l'Ecole
FDR	Taux de fausses découvertes ( <i>False Discovery Rate</i> )
FFU	Fonds Fiduciaire de l'Union Européenne pour l'Afrique <i>(European Union Emergency Trust Fund for Africa)</i>
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INRAP	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique
INTEGRA	Programme d'appui à l'Intégration socio-économique des jeunes en République de Guinée
IRE	Inspection Régionale de l'Éducation
IRETFP	Inspection Régionale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
IPWRA	Ajustement de régression pondéré par la probabilité inverse <i>(Inverse Probability Weighted Regression Adjustment)</i>
MEPUA	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation
MESRSI	Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONFPP	Office National de la Formation et du Perfectionnement Professionnel

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

PEB	Projet d'Education de Base
PC	Paquet complet
PVP	Préparation à la Vie Professionnelle
QE	Question d'évaluation
RCE	Renforcement des Capacités des Enseignants
SNFCPE	Service National de la Formation Continue du Personnel Enseignant
SOC	Standard Occupational Classification
SP	Scores de Propension
SVI	Stat View International
TdC	Théorie du Changement

## **RESUME**

### **Introduction**

Le programme INTEGRA, lancé en 2018, vise à prévenir la migration irrégulière des Guinéens en favorisant le développement économique et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, ainsi que la réintégration des migrants. Trois partenaires, ENABEL, GIZ, et le CCI, ont mené diverses activités. Ce rapport d'évaluation se concentre sur les activités de la GIZ dans le cadre du programme INTEGRA, visant à améliorer l'employabilité des jeunes guinéens. Plus précisément, il évalue les efforts pour atteindre le Résultat 4, qui consiste à doter les jeunes de compétences leur permettant de s'insérer activement dans la société : la préparation à la vie professionnelle (PVP). Cette préparation à impliqué trois activités principales :

- Le développement et la mise en œuvre de modules pédagogiques pour améliorer les compétences psychosociales et entrepreneuriales des élèves de cours moyen 1 et 2. Ces modules sont adaptés aux réalités socio-culturelles guinéennes.
- La sensibilisation des jeunes aux opportunités d'entrepreneuriat et d'insertion socio-économique, incluant des sessions d'information scolaire, des rencontres avec des professionnels, et des visites éducatives.
- La formation des enseignants des écoles primaires à l'intégration de ces compétences dans leur enseignement. Les enseignants sont accompagnés tout au long de l'année pour assurer la bonne application de ces nouveaux modules en classe.

L'évaluation de l'impact des activités de PVP suit une approche mixte intégrant des méthodes quantitatives et qualitatives. La composante quantitative utilise une évaluation quasi-expérimentale, combinant Double Différence et pondération pour estimer les impacts des activités de PVP sur les élèves à leur sortie du CM2. Le volet qualitatif se base sur des entretiens et discussions de groupes menés en deux phases (2022 et 2023) avec divers acteurs. Les données recueillies ont été analysées à l'aide de MAXQDA, permettant de trianguler les résultats pour une évaluation complète de l'efficacité, pertinence, et cohérence du projet.

Malgré l'utilisation de méthodes rigoureuses, l'évaluation a rencontré plusieurs limites. Tout d'abord, comme toute approche quasi-expérimentale, elle est exposée à un biais de sélection dû à la non-randomisation des écoles, ce qui peut affecter les résultats. La sensibilité aux variables d'appariement pourrait influencer les conclusions. La validité externe est limitée, car les résultats ne sont pas généralisables à toute la jeunesse guinéenne. Les indicateurs quantitatifs autodéclarés sont sujets à des biais comme la désirabilité sociale. La faible capacité à mesurer les effets sur les élèves ruraux et les difficultés lors des entretiens qualitatifs, telles que la timidité des enfants et les barrières linguistiques, réduisent également la fiabilité des conclusions.

### **Contexte national et sectoriel**

La Guinée, pays d'Afrique de l'Ouest avec une population jeune et en forte croissance démographique, fait face à des défis éducatifs majeurs. L'économie, bien que croissante, reste fragile et ne peut pas absorber la main-d'œuvre croissante, ce qui met en évidence l'importance cruciale de l'éducation pour préparer les jeunes à intégrer le marché du travail. Cependant, le système éducatif guinéen est confronté à de nombreuses difficultés, notamment un faible taux de scolarisation, des infrastructures insuffisantes, et un nombre moyen d'années de scolarité

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

parmi les plus bas au monde. Les normes sociales accentuent les inégalités, notamment de genre, et les interruptions dues à des crises récentes comme Ebola et la COVID-19 ont exacerbé ces défis. L'Union Européenne (UE) joue un rôle clé en soutenant divers programmes visant à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation en Guinée. Des initiatives telles que la construction d'écoles, la formation des enseignants, et le développement de l'enseignement technique et professionnel sont cruciales pour améliorer l'employabilité des jeunes et soutenir une croissance socio-économique durable.

### **Résultats**

L'évaluation montre que le projet a largement dépassé son objectif initial en exposant 11 995 élèves, dont 48,47% de filles, aux modules de PVP, soit presque deux fois le nombre prévu (Constat 1). Toutefois, il est important de noter que les élèves ont été moins exposés aux activités de PVP telles qu'initialement prévues. A titre d'exemple, les élèves ont eu un enseignant formé à la PVP seulement pendant 66% des jours d'école et un tiers d'entre eux n'ont pas fait de sortie éducative au cours des deux dernières années.

Le projet a également dépassé son objectif en formant 204 enseignants aux modules de PVP, dont 52,4% de femmes (Constat 2), ainsi que 97 directeurs d'écoles et délégués scolaires (Constat 3). Les enseignants formés se sont dits très satisfaits de la formation et de l'encadrement reçus, soulignant l'utilité des fiches pratiques, la facilité d'intégration des modules dans les matières existantes, et l'utilisation adéquate du matériel didactique (constats 7, 8). Toutefois, les mutations d'enseignants ont limité la continuité de l'enseignement des modules, ce qui semble avoir affaibli l'impact global du projet sur les élèves (Constat 10). De plus, bien que les formateurs se sentent bien préparés, ils expriment le besoin de renforcer leurs capacités pour un meilleur suivi (Constat 12).

Le projet est pertinent pour répondre aux besoins de formation des élèves en relation avec le marché du travail, notamment en présentant des métiers issus de filières porteuses en Guinée (Constat 4). Cependant, les métiers introduits manquent de diversité, surtout en milieu rural, et les aspirations professionnelles des élèves restent élevées et genrées (constats 5, 6). Cela peut limiter l'intérêt des élèves qui aspirent à d'autres carrières, créant un décalage entre les besoins du marché local et les aspirations des jeunes. Bien que les élèves ont manifesté un grand enthousiasme pour les métiers introduits, mais ceux-ci sont souvent perçus comme des emplois temporaires parallèles aux études secondaires (Constat 19). En effet, une grande partie des élèves aspiraient à des métiers hautement qualifiés comme ingénieur, enseignant ou médecin, généralement accessibles en zone urbaines et pas proposés par le projet. Ce décalage pourrait réduire l'intérêt des élèves pour les filières introduites, ce qui pourrait affecter leur motivation à rester dans le système scolaire (Constat 5).

Les enseignants de CM1 et CM2 des écoles sélectionnées pour le projet ont été formés à l'enseignement des modules de PVP sur une semaine. La formation, bien que courte, était adaptée car elle s'appuyait sur une méthodologie éducative déjà connue, l'Approche Par les Compétences (Constat 7). Les enseignants se sont montrés très satisfaits de cette formation et ont souligné la pertinence des fiches pratiques et du matériel didactique fourni (Constat 8). Cependant, ils ont unanimement exprimé des difficultés à gérer la logistique du projet, notamment en ce qui concerne les techniques d'apprentissage et la coordination avec les différents acteurs impliqués (Constat 9). Un autre défi majeur a été les mutations fréquentes des enseignants formés, qui ont souvent été déplacés vers des écoles non concernées par le projet,

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

ce qui a empêché une continuité dans l'enseignement des modules de PVP et risque de diluer les effets du projet sur les élèves (Constat 10).

Dans la phase initiale du projet, les délégués scolaires de l'enseignement élémentaire dont les enseignants ont reçu une formation approfondie d'une semaine, les préparant à encadrer et mettre en œuvres les activités de PVP. Les formateurs se sont déclarés bien préparés à superviser la qualité de l'implémentation des modules de PVP (Constat 11). Cependant, l'analyse des données qualitatives a révélé un besoin de renforcement des capacités des formateurs pour améliorer la qualité du suivi et ajuster leur soutien en fonction des besoins spécifiques des enseignants. Malgré quelques difficultés initiales, aucune autre barrière majeure n'a été identifiée pour le bon déroulement de l'intervention (Constat 12).

Les outils pédagogiques utilisés dans le projet sont globalement appropriés, car ils réussissent à susciter la curiosité des élèves et à encourager leur participation active en classe (Constat 13). Cependant, une faiblesse majeure relevée par les formateurs et les instituteurs est le manque de matériel pédagogique (Constat 14).

Peu d'élèves ont bénéficié de deux années consécutives avec un enseignant formé à la PVP, principalement parce que les enseignants ne suivaient pas leurs élèves d'une année à l'autre, et que tous les enseignants n'étaient pas formés (Constat 15). En outre, les classes sont souvent surchargées, avec une moyenne de 52 élèves par classe, ce qui limite l'espace disponible pour chaque élève, bien que la majorité des élèves aient déclaré avoir suffisamment d'espace pour travailler (Constat 16). Enfin, l'accès à l'école pose problème pour certains élèves, notamment en raison de la distance et des dangers rencontrés sur le chemin, tels que le harcèlement et les menaces. Malgré ces défis, les élèves interrogés se sentent généralement en sécurité sur le chemin de l'école, même si ces perceptions peuvent varier (Constat 17).

Le projet n'a pas eu d'effet significatif sur les aspirations professionnelles des élèves, probablement en raison d'une faible exposition aux activités PVP, d'un manque d'adéquation entre les métiers présentés et les aspirations des élèves, et du fait que les métiers proposés sont perçus comme des options temporaires ou de repli et des ambitions déjà élevées des élèves (Constats 20 et 21).

Concernant les compétences académiques, les activités de PVP n'ont pas eu d'impact notable sur les compétences valorisées dans le programme scolaire, probablement en raison de l'utilisation fréquente des langues locales en classe (Constat 22). De plus, il n'y a pas eu d'effet sur l'absentéisme scolaire, suggérant que la présence en classe dépend davantage de facteurs familiaux (Constat 23).

Les activités de PVP n'ont pas eu d'impact différenciés ni selon le genre ni selon la zone de résidence de l'élève (urbain ou rural) bien qu'il y ait des indications que les effets pourraient différer entre garçons et filles si l'exposition était plus intense ou prolongée (Constat 26 à 30).

Le projet a réussi à intégrer des objectifs spécifiques de genre, en formant à peu près autant de filles que de garçons et en impliquant un nombre équivalent d'enseignantes (Constat 32). Cependant, il manque de stratégies de communication inclusive et n'a pas pris en compte les défis spécifiques rencontrés par les filles, tels que les normes culturelles et les pratiques sociales limitantes (Constats 33 et 34).

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

#### Conclusions

**Pertinence** : Le projet a introduit des métiers issus de secteurs dynamiques (maraîchage pépinière, couture, carrelage, staff masticage, pompe à usage domestique et d'irrigation, électricité bâtiment, auxiliaire d'élevage et mécanique engins deux et trois roues), mais ces métiers ne correspondent pas aux aspirations des élèves, qui visent généralement des professions nécessitant des qualifications élevées (Conclusion 1). Bien que la formation initiale des enseignants ait été adaptée, le manque de soutien logistique a limité la réalisation des sorties éducatives, ce qui a entravé l'application des modules de PVP (Conclusion 2). Les outils pédagogiques utilisés étaient pertinents, mais l'absence de matériel pour certains élèves a accentué les inégalités et limité leur participation (Conclusion 3). En outre, l'exposition des élèves aux activités de PVP a été plus courte que prévu, principalement en raison des mutations d'enseignants et du manque de soutien logistique (Conclusion 4). Enfin, malgré l'atteinte des objectifs de parité, le projet a manqué de sensibilité au genre dans sa mise en œuvre, en négligeant les barrières spécifiques aux filles et les stéréotypes de genre dans le choix des métiers (Conclusion 5).

**Cohérence** : Le projet est en ligne avec l'approche éducative nationale de la Guinée, complétant le programme scolaire existant. Les modules de PVP, basés sur l'Approche Par Compétence (APC), ont enrichi l'apprentissage en développant des compétences essentielles comme la pensée critique et la résolution de problèmes, bien que cette intégration ait parfois posé des défis en termes de gestion du temps d'enseignement (Conclusion 6).

**Efficacité** : Le projet a largement atteint ses objectifs prédefinis, dépassant les cibles en termes de formation des enseignants et d'exposition des élèves aux modules de PVP, tout en maintenant la parité hommes-femmes. Cependant, l'efficacité de ces réalisations est atténuée par la faible intensité de l'exposition des élèves aux activités de PVP (Conclusion 7).

**Impact** : Le projet n'a pas eu d'impact significatif sur l'orientation scolaire des élèves, ni sur leur transition vers la vie professionnelle, en raison de la faible exposition aux activités de PVP et d'autres facteurs contextuels (Conclusion 8). L'impact sur les compétences de vie des élèves a également été limité, avec une amélioration modeste de l'efficacité personnelle chez les filles, mais peu d'effets sur d'autres dimensions des compétences de vie (Conclusion 9).

## **Recommandations**

- 1. Aligner les métiers présentés sur les filières porteuses et les aspirations des élèves :**
  - Identifier les filières porteuses tout en explorant les aspirations des élèves via des ateliers interactifs.
  - Introduire une variété de métiers, y compris ceux nécessitant des qualifications élevées, en invitant des professionnels divers.
- 2. Renforcer les capacités des enseignants pour les sorties éducatives :**
  - Insister sur l'organisation logistique des sorties éducatives lors de la formation initiale.
  - Allouer des ressources spécifiques pour le transport et créer des partenariats pour soutenir ces activités.
  - Mettre en place un programme de formation continue et une plateforme de support pour les enseignants.
- 3. Assurer l'égalité d'accès aux ressources pédagogiques :**
  - Fournir à tous les élèves les matériels pédagogiques nécessaires, éventuellement gratuitement ou à faible coût.
  - Créer un fonds ou une bourse pour aider les familles démunies à acquérir des matériels scolaires.
- 4. Assurer la continuité de l'exposition à la PVP au CM1 et CM2 :**
  - Mettre en place un système de suivi et d'évaluation pour garantir la mise en œuvre des activités de PVP.
  - Former plusieurs enseignants par école et établir une rotation interne pour assurer la continuité de l'exposition des élèves.
- 5. Lutter contre les stéréotypes de genre :**
  - Développer des stratégies de communication et des supports pédagogiques pour encourager la participation des filles et combattre les stéréotypes de genre.
  - Concevoir des activités visant à encourager l'intérêt des filles (et des garçons) pour des carrières non traditionnelles.
- 6. Assurer un suivi des activités prévues**
  - Assurer que les activités soient réalisées telles qu'initialement prévu et intégrer des dimensions qualitatives dans le cadre logique.
  - Développer un système de suivi à mettre à jour notamment par les enseignants mais qui servirait également de moyen de communication pour alerter sur des déviations par rapport aux objectifs.

Le suivi évaluation devrait également intégrer des dimensions liées au genre afin d'inciter les responsables des activités à les adapter aux garçons et aux filles.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

- 7. Explorer d'autres leviers pour retarder la sortie du système éducatif :**
  - Complémenter les activités de PVP avec d'autres interventions, telles que l'offre de repas scolaires, la réduction des coûts d'inscription, et l'amélioration de l'accès aux ressources pédagogiques.
  - Considérer de retarder les activités de PVP au collège, car l'approche semble plus pertinente à l'adolescence.
- 8. Faciliter l'accès à l'école aux élèves :**
  - Améliorer les infrastructures routières et des services de transports.
  - Considérer l'illumination des principaux trajets entrepris par les élèves, la mobilisation collective des parents pour accompagnement ou le transport commun des élèves.
- 9. Mieux intégrer les modules de PVP dans le curriculum existant :**
  - Considérer le temps nécessaire pour les réaliser les activités de PVP.
  - Préciser lors des formations des enseignants comment ces activités (supplémentaires) s'imbriquent dans le programme en vigueur.

## **1. INTRODUCTION**

Le Centre d'Évaluation et de Développement (C4ED) a été chargé par le Fonds fiduciaire d'urgence de l'Union européenne (FFU) d'évaluer le portefeuille de projets financés par le FFU cherchant à promouvoir les opportunités économiques et l'emploi (Objectif Stratégique #1 du FFU). Parmi tous les 204 projets financés dans le Sahel et Lac Tchad (SLC) et dans la Corne de l'Afrique (*Horn of Africa - HoA*), neufs projets issus de sept pays ont été identifiés comme éligibles pour mener pour des évaluations d'impacts contrefactuelle (EIC). Ces EIC représentent le Résultat 1 (R1) de l'évaluation du portefeuille de projet du FFU. Le projet évalué dans ce rapport correspond à l'un de ces projets. Les résultats de cette évaluation, ainsi que les ceux des autres EIC de R1, seront mobilisés pour informer le R2 qui correspond à l'évaluation du portefeuille de projets du FFU et qui mobilisent des méthodes mixtes (mais non contrefactuelles).

### **1.1. DESCRIPTION DU PROJET**

Le programme INTEGRA a débuté en 2018 avec l'objectif de prévenir la limitation de la migration irrégulière en soutenant le développement économique de la Guinée pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes guinéens et la réintégration des migrants de retour. Les activités ont été menées par trois partenaires : la coopération technique belge (ENABEL), la coopération technique allemande (GIZ) et le centre du commerce international (CCI). Les activités ont porté sur la création d'emplois durables au travers de chantiers-écoles et d'activités à haute intensité de main d'œuvre (HIMO) qui est un outil permettant la valorisation des ressources humaines locales avec un impact important sur le tissu social, sur base de la réalisation de plans de développement économique par zone en coordination avec les acteurs locaux, la proposition d'orientation et de formations professionnelles adaptées ainsi que des formations plus générales portant sur les "compétences de vie", le soutien au développement de l'entrepreneuriat, entre autre par le renforcement de chaînes de valeur, et un meilleur accès aux services financiers. Le coût total estimé du projet s'élève à 61 250 000€ et a été financé par le FFU.

Parmi toutes ces activités, ce rapport d'évaluation se focalise sur les activités coordonnées par la GIZ (contrat T05-EUTF-SAH-GN-01-03)<sup>1</sup> visant à atteindre l'Objectif Stratégique 2 d'INTEGRA (OS2) « *Les jeunes ont accès à une formation professionnelle et à une préparation à la vie professionnelle améliorant leur employabilité* ».<sup>2</sup> Plus précisément, l'évaluation se focalise les activités menées pour atteindre le Résultat 4 (« *Les jeunes ont acquis des compétences de développement humain leur permettant de s'insérer activement dans la société* »), à savoir :

- Activité 1 : Développer et mettre en œuvre des modules spécifiques dans le domaine des compétences de la vie et des caractéristiques entrepreneuriales pour**

---

<sup>1</sup> Le montant du contrat s'élève à 11 700 000 € dont 10 000 000 € financé par le FFU, soit 16% du montant total du programme INTREGRA. Cependant, étant donné que l'évaluation se concentre sur le Résultat 4 du projet, le C4ED ne peut pas préciser davantage le montant alloué aux activités évaluées.

<sup>2</sup> La GIZ poursuivait également l'OS3 "Des opportunités d'emplois durables sont créées à travers le développement de l'entrepreneuriat et le renforcement de certaines chaînes de valeurs porteuses" mais les activités liées à cet OS n'entre pas dans le cadre de cette évaluation.

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

**développer les aptitudes psychosociales et interpersonnelles.** Dans le but de développer les compétences de vie des élèves de cours moyen 1 (CM1) et cours moyen 2 (CM2)<sup>3</sup>, ces modules pédagogiques ont été développés par des experts de l’Institut National de Recherche et d’Action Pédagogique (INRAP) pour les enseignants des différentes matières réceptrices (le français, le calcul, la science d’observation, ainsi que l’Éducation Civique et Morale). Elle a notamment impliqué l’identification des compétences de vie pertinentes dans le contexte socio-culturel guinéen pour les élèves en fin de l’école primaire.

- **Activité 2 : Sensibiliser et informer les jeunes sur les possibilités d’entreprendre et s’insérer dans la vie socio-économique.** Au-delà des enseignements en classe, le projet visait également à mettre les jeunes en contact le monde du travail afin qu’ils développent une notion tangible de ce qu’implique l’insertion dans la vie économique. Il était donc prévu d’insérer des séances d’information dans le curriculum scolaire (i), d’inviter des entrepreneurs et représentants de certaines professions pour partager leurs expériences (ii) et de réaliser des sorties éducatives dans les entreprises ou structures administratives (iii). Notez que les métiers ont été identifiés par l’INRAP à partir de l’étude sur l’analyse du marché du travail et de l’emploi (ELMA) et d’une « enquête légère » auprès des structures publiques et privées, du secteur privé, des organisations professionnelles et groupements, des Fédérations Préfectorales ou Régionales des Artisans, des Chambres consulaires. Cette étude a permis d’identifier 16 filières porteuses<sup>4</sup>. Ces filières ont ensuite été confirmées lors de l’atelier national de validation à Conakry dans lequel ont participés les cadres des structures centrales concernées, les spécialistes des métiers pratiqués en Guinée et des professionnels de terrain. Enfin, sur ces 16 filières, le projet s’est focalisé sur huit d’entre elles (maraîchage pépinière, couture, carrelage, staff masticage, pompe à usage domestique et d’irrigation, électricité bâtiment, auxiliaire d’élevage et mécanique engins deux et trois roues).
- **Activité 3 : Dispenser des formations aux enseignants des écoles primaires par rapport à la transmission de compétences de la vie et des caractéristiques entrepreneuriales.** Par cette activité, le projet cherchait également à préparer tous les enseignants des écoles sélectionnées et structures déconcentrées aux modules de PVP. Ainsi, pour chacune des matières réceptrices (le français, le calcul, la science d’observation, ainsi que l’Éducation Civique et Morale), des fiches d’enseignement basées sur APC ont été établies afin de former le personnel pédagogique (formateurs et enseignants) au déploiement de l’approche PVP dans les salles de classe. De plus, le

---

<sup>3</sup> Le CM1 et le CM2 dans le système éducatif francophone correspondent respectivement à la 4th grade et à la 5th grade dans le système anglo-saxon. C'est l'avant-dernière année de l'école primaire. Les élèves ont généralement entre 9 et 10 ans. Au CM1, les enfants approfondissent leurs connaissances dans les matières de base comme le français, les mathématiques, les sciences, l'histoire-géographie, ainsi que l'éducation physique et artistique. Au CM2, les élèves sont dans leur dernière année de l'école primaire, avant le passage au collège (ou middle school). Les élèves ont généralement entre 10 et 11 ans. Le CM2 prépare les élèves à l'entrée au collège en consolidant les acquis des années précédentes et en les initiant à des notions plus complexes.

<sup>4</sup> Pomme de terre (1), maraîchage, pépinière (2), ananas, mangue, banane, transformation des produits agricoles structuration des jeunes (3), Apiculture (4), électricité bâtiment (5), plomberie sanitaire (6), plâtrage masticage (7), auxiliaire d’élevage (8), mécanique engins deux roues (9), installation et maintenance des pompes à usage domestique et d’irrigation (10), bar, restaurant (11), coiffure (12), couture (13), teinture (14), saponification (15), maçonnerie (16).

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

projet a accompagné les enseignants au long de l'années scolaires pour assurer la bonne mise œuvres des modules de PVP.

Le Tableau 3 représente le cadre logique du Résultat 4 tel que décrit dans le rapport intérimaire (GIZ, 2023). Notez que les liens avec le l'OS2 sont seulement partiels et marginaux avec l'objectif global du projet. Dans le cadre de cette évaluation, le C4ED a donc développé une théorie du changement (TdC) illustrée dans la Figure 4 en collaboration avec la GIZ pour mieux saisir comment ces activités telles que décrites dans la description de l'action s'articulent afin de parvenir aux impacts attendus.

Une liste plus détaillée des activités du Résultat 4 et des parties prenantes respectives est disponible dans le Tableau 4 de l'Annexe 5.1. De manière générale la GIZ a travaillé en collaboration avec différentes instances publiques en lien avec l'éducation pour la mise en œuvre des activités surtout au niveau national mais également au niveau régional et préfectoral (Tableau 1).

Tableau 1 : Parties prenantes dans la mise en œuvre du Résultat 4

Préfectoral/local	Régional	National
- Direction Préfectorale de l'Education (DPE)	- Direction Régionale de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Emploi et du Travail (DRETFP-ET)	- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN)
- Direction Sous-préfectorale de l'Education (DSE)	- Inspection Régionale de l'Éducation (IRE)	- Fédération Guinéenne des Parents d'Elèves, Etudiants et Amis de l'Ecole (FEGUIPAE)
- Centres de Formation Post-Primaire (CFPP)	- Inspection Régionale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (IRETFP)	- Délégation spéciale de l'enseignement élémentaire (DSEE)

Source : (GIZ, 2023)

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

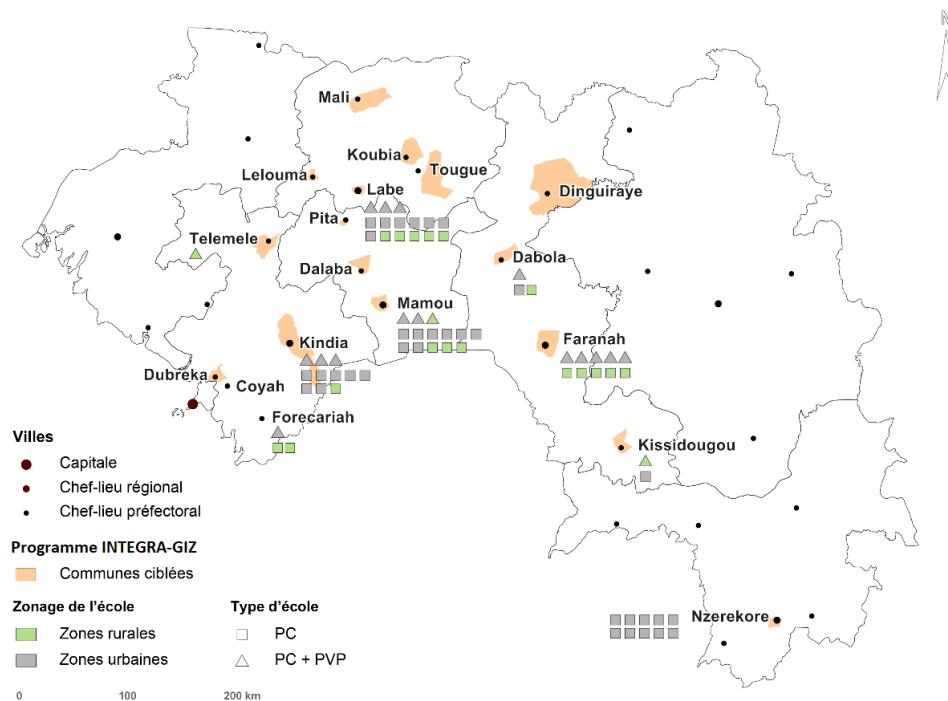
### - Rapport final -

Le projet INTEGRA-GIZ s'inscrivait dans le cadre du Projet d'Education de Base (PEB) couvrant 168 écoles situées dans les régions de Faranah, Mamou, Labé et Kindia et Nzérékoré. L'évaluation s'est concentrée sur 70 écoles recevant un ensemble d'appuis proposés par la GIZ. Dans ce document, C4ED se réfère à ces appuis comme le « paquet complet » (PC) qui comprend :

- La « Gestion Scolaire » (GS) : un appui administratif et logistique à la gestion des établissements scolaires.
- « Fit for School », « Fière Pour Tous » et « Inclusion » : des programmes cherchant à promouvoir l'inclusion des profils vulnérables comme les filles et les enfants handicapés, ainsi que de sensibiliser les enfants à adopter des pratiques plus saines (lavage des mains et mise à disposition de latrines aux élèves, déparasitage régulier...).

Au-delà de ces appuis, la GIZ proposait depuis la rentrée 2019 les trois activités de PVP décrites ci-dessus. La Figure 1 illustre la distribution géographique des écoles PC et celles recevant le PC et les activités de PVP ; ces écoles sont celles qui ont été échantillonnées pour l'EIC.

Figure 1 : Distribution géographique des écoles PEB (écoles PC et PC+PVP)



Note : Cette carte mobilise des données de 2020.

Source : Élaboration de C4ED

La phase pilote de ce projet a débuté à la rentrée 2019. Cependant, les activités ont été significativement affectées par la pandémie de COVID-19 ainsi que par de nombreuses vagues de grèves au sein de l'Education Nationale guinéenne. La rentrée scolaire de 2021 a été repoussée au premier octobre (voir l'Annexe 5.2.3 pour un résumé des défis rencontrés pour mener l'évaluation du projet). A partir de la fin de 2021, GIZ ne formait plus de nouveaux enseignants à la PVP et se concentrait sur la formation continue des enseignants déjà formés jusqu'en juin 2023 afin de s'assurer de la bonne mise en œuvre des modules de PVP. Depuis la

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

fin de l'année scolaire 2022/2023, l'équipe de la GIZ en charge de la mise en place du projet a été dissoute.

#### **1.2. DESCRIPTION DE L'EVALUATION**

L'objectif premier de cette EIC est de mesurer les impacts des modules de PVP sur les élèves tel qu'il est attendu selon la TdC (voir la matrice d'évaluation en Annexe 5.5). Le C4ED évalue également l'efficacité du projet en matière de nombre de bénéficiaires. Avec cette évaluation, le C4ED fournit des preuves sur la potentielles contribution du projet à l'Objectif Stratégique 1 du FFU et sur la façon dont les interventions en écoles primaires dans des contextes similaires peuvent être améliorées. Ainsi, avec les autres EIC de R1 et sa contribution au R2, ce rapport contribue à produire des preuves claires, pertinentes et crédibles pour une meilleure prise de décision.

Ce rapport est pertinent pour différentes parties prenantes. Pour l'UE, il illustre la manière dont un projet financé par l'UE a contribué aux objectifs stratégiques du FFU et fournit donc des informations sur son efficacité. Il est également pertinent en termes de responsabilité, car il assure la transparence de l'utilisation des fonds publics. Pour le partenaire de mise en œuvre (et les autres organisations de mise en œuvre qui entreprennent des initiatives similaires), elle est utile en termes de renforcement des capacités et de promotion des bonnes pratiques. Plus particulièrement l'évaluation est utile pour les instances responsables du design de l'approche (INRAP, SNFCPE, IGEN) puisqu'elle informe si l'approche proposée s'imbrique bien dans le système éducatif guinéen et ses objectifs ainsi que si le développement des modules de PVP et des sorties éducatives sont pertinents pour les élèves de primaires en Guinée notamment. Elle est également utile pour rendre compte aux donateurs et responsables du projet dont la GIZ et le FFU sur l'atteinte des objectifs. L'évaluation est aussi utile pour comprendre si les actions menées par les instances responsables du déploiement des activités de PVP (DNEF, IRETFP, IRE) et le corps enseignant ont eu les impacts attendus et pourquoi. Ensuite, sous le prisme de la collaboration avec ENABEL et le CCI, l'évaluation permet de rendre compte si la préparation des jeunes à la vie professionnelle via les activités de PVP doit rester une priorité. Enfin, dans une perspective de plus long terme et pour l'ensemble des parties prenantes, cette évaluation cherche à les aiguiller dans le développement d'interventions futures pour être plus efficaces.

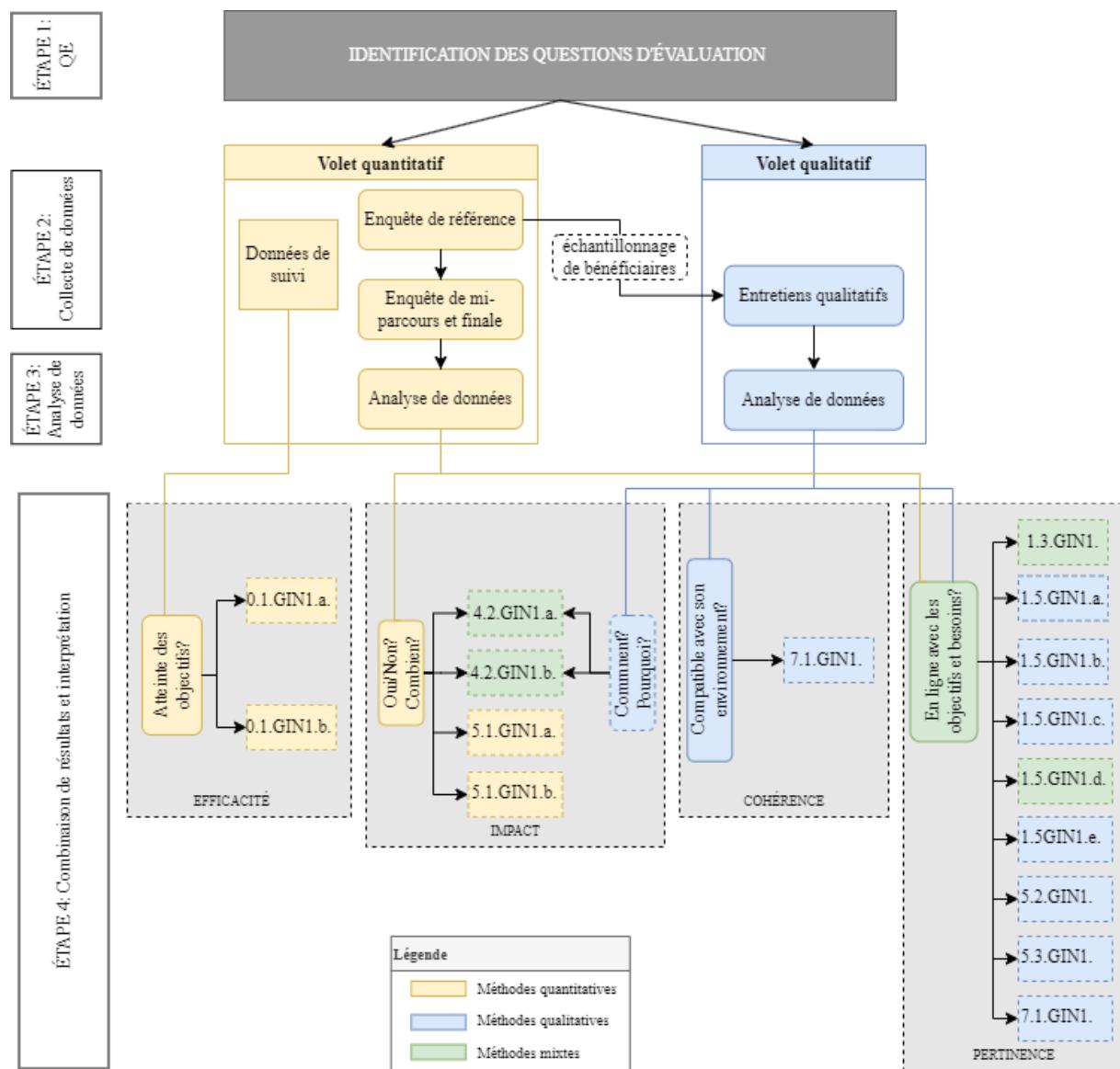
### **1.3. METHODOLOGIE**

L'évaluation est basée sur une approche mixte intégrée dont la composante quantitative s'appuie sur une évaluation quasi-expérimentale pour mesurer les impacts des modules de PVP. L'évaluation porte également sur l'efficacité, la pertinence et la cohérence. La Figure 2 montre comment les outils qualitatifs et quantitatifs sont utilisés et combinés pour étudier les différents critères de jugements (CJ) des QE selon les critères du Comité d'aide au développement (CAD). Le volet quantitatif est mobilisé pour mesurer l'atteinte d'objectifs chiffrés tels que défini dans le cadre logique ainsi que pour identifier et mesurer les impacts. Enfin, il est aussi mobilisé pour explorer certains aspects de la pertinence du projet. Le volet qualitatif est primordial dans cette évaluation étant donné les dimensions souvent intangibles étudiées et l'intérêt pour les QE liées à pertinence et à la cohérence. En effet les apports du volet quantitatif sont marginaux pour l'évaluation de ces critères tel que décrit dans la Figure 2. La triangulation entre les données quantitatives et qualitatives se concentre surtout dans l'évaluation des impacts puisque le volet qualitatif cherche comprendre les raisons derrière l'existence ou l'absence d'impacts.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Figure 2 : Approche méthodologique pour les QE respectives



Source : Élaboration de C4ED

### 1.3.1. Méthodes d'analyses et sources des données

L'évaluation se base principalement sur des données primaires. Des données secondaires issues de rapports d'implémentation ont seulement servi à mesurer l'efficacité du projet. Pour cela, le C4ED a comparé les objectifs prédefinis par le projet aux niveaux effectivement atteints (0.1.GIN1.a., 0.1.GIN1.b., 0.1.GIN1.c.).

**Le volet quantitatif** est conçu pour mesurer les effets des modules de PVP. Plus spécifiquement, le C4ED combine une approche par la Double Différence (DD) avec une approche de pondération qui permet de générer un estimateur doublement robuste où l'hypothèse de tendances parallèles se maintient après avoir pris en compte les différences avant l'exposition aux modules de PVP. Pour ce faire, l'approche de la DD combiné à la pondération implique deux étapes. Tout d'abord, la pondération est utilisée pour évaluer la similarité des élèves des groupes de traitement et de comparaison sur la base de leur probabilité estimée d'être

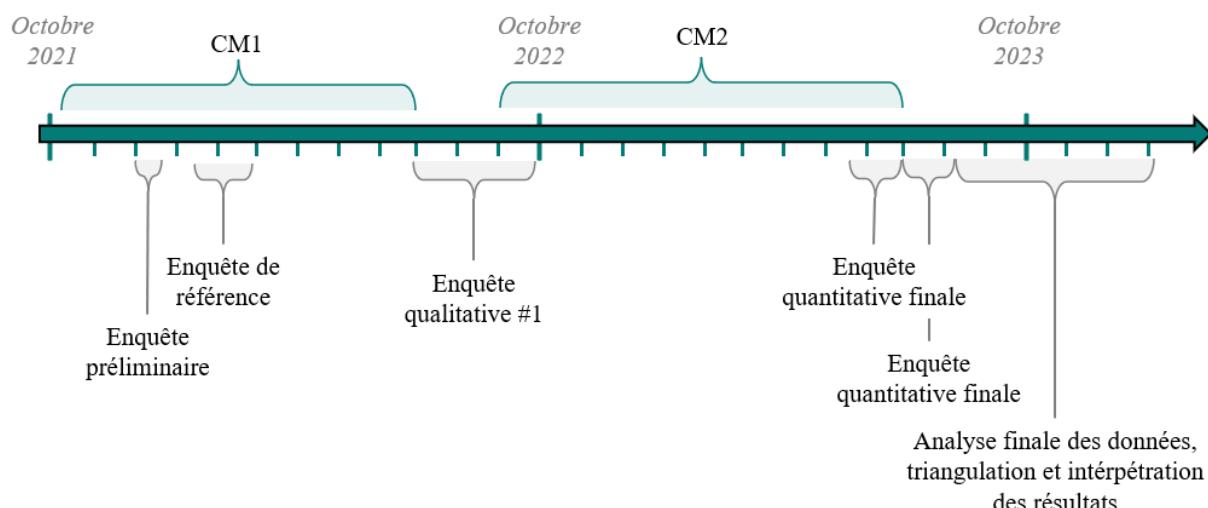
## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

exposés au traitement, appelée score de propension (SP). Puis, dans un deuxième temps, C4ED intègre les SP dans le modèle de la DD (ou modèle de résultats) afin de tenir compte des similitudes entre les élèves du groupe traité et ceux du groupe de comparaison. Les détails techniques des estimations sont décrits dans l'Annexe 5.2.2. Le cadre économétrique défini ci-dessus permet également l'estimation d'effets hétérogènes, notamment pour comparer les effets du projet entre les élèves issus d'écoles urbaines et rurales, ainsi qu'entre les filles et les garçons (5.1.GIN1.). Pour mesurer les impacts, le C4ED a utilisé des données primaires. L'échantillon de base est composé de 1 583 élèves issus de 67 écoles<sup>5</sup> (voir la distribution géographique des écoles dans la Figure 1). La base de données contient des informations collectées en janvier 2022 sur les élèves ayant récemment intégré le CM1 (Figure 3). Ensuite, l'enquête finale a permis de collecter des informations en juin 2023 après la mise en œuvre des modules de PVP au cours du CM1 et du CM2 auprès de 1 217 élèves dont 600 élèves du groupe de comparaison et 617 élèves du groupe de traitement.

Un autre pan de l'analyse quantitative complète le volet qualitatif pour appréhender la pertinence du programme (1.5.GIN1.d.).

Figure 3 : Chronogramme simplifié des activités d'évaluation



Source : Élaboration de C4ED

**Le volet qualitatif** mobilise principalement les données primaires recueillies en deux temps (2022 et 2023) par le biais d'entretiens institutionnels, individuels, et des groupes de discussions. Une revue documentaire des données secondaires fournies par le projet a permis compléter les données primaires afin d'analyser les domaines suivants :

<sup>5</sup> Parmi les 1 616 élèves échantillonnés pour l'enquête de référence, 1 583 ont été enquêtés avec succès (soit 98%). La cible de 24 entretiens complets a été atteinte dans 62 des 67 écoles. Parmi trois écoles où l'objectif n'a pas été atteint, l'effectif total d'élèves en CM1 était inférieur à 24. Dans l'école à Mamou, où les consentements ont été recueillis lors de l'enquête de référence, l'équipe a pu réaliser les 24 entretiens mais les consentements des parents n'ont pu être associés qu'à 17 de ces élèves dans la phase de nettoyage des données. Par conséquent, sept enquêtes ont dû être exclus. Enfin, dans une dernière école, C4ED a identifié un doublon : un élève a été enquêté deux fois car l'enquêteur pensait avoir perdu les données. La durée moyenne d'un entretien complet fut de 28,26 minutes.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

1. L'étude du niveau d'utilisation des nouvelles connaissances acquises par les élèves bénéficiant ou ayant bénéficié de l'approche PVP dans leur développement personnel et professionnel (4.1.GIN1).
2. L'analyse de la pertinence et cohérence de la mise en œuvre de l'approche PVP et l'influence de cette dernière sur la réalisation des objectifs de l'intervention (1.GIN1 et 7.GIN1).
3. L'étude de l'approche genre et inclusion du projet (5.GIN1).

Pour analyser ces domaines, le C4ED a identifié onze catégories de répondants susceptibles de délivrer des informations pertinentes (Tableau 2 et voir aussi Annexe 5.7). Pour sélectionner les individus, le C4ED a d'abord réalisée une analyse multi-dimensionnelle (analyse à composantes principales - ACP) sur les écoles recevant le PC et introduisant les modules de PVP (école traitées) permettant d'identifier les écoles qui se ressemblent et celles qui se différencient nettement des autres. À partir des résultats de cette analyse, le C4ED a sélectionné quatre écoles dans les régions de Mamou et Faranah, qui présentent les taux d'emploi les plus différents parmi les régions représentées.

Tableau 2 : Taille et distribution de l'échantillon qualitatif prévus/réalisés

Outils utilisés	Source d'information	Nombre d'entretiens prévus/réalisés				Total	Date		
		Faranah		Mamou					
		Ecole 1	École 2	École 3	École 4				
Groupes de discussion	Parents élèves sortis	1/1	1/1	1/1	1/1	4/4	2023		
	Formateurs		1/1		1/1	2/2	2022		
	Maîtres de formation		1/1		0	1/1	2023		
	Sous-total					7/7			
Entretiens individuels	Maîtres de formation		0	1/1		1/1	2023		
	Formateurs des maîtres de formation		0		2/2	2/2	2023		
	Parents élèves bénéficiaires CM2	3/2	3/2	0/1	0	6/5	2022		
	Chefs d'entreprises		3/3		3/3	6/6	2022		
	Instituteurs des élèves bénéficiaires CM2	1/1	0	1/1	1/0	3/2	2022		
	Directeurs d'écoles bénéficiaires	1/1	1/1	1/1	0	3/3	2022		
	Élèves bénéficiaires CM2	4/4	4/5	4/3	4/4	16/16	2022		
	Élèves bénéficiaires sortis de CM2	4/4	4/4	4/4	4/4	16/16	2023		
Entretiens avec informateurs clés	Sous total					53/51			
	Cadres de suivi et d'encadrement		2/2		2/2	4/4	2022		
	Programmation GIZ			1/1		1/1	2022		
	Développement et coordination des modules de PVP / experts INRAP			1/1		1/1	2022		
	Sous-total					6/6			
Total						66/64			

Note : Certains objectifs n'ont pas été atteints étant donné la difficulté de s'entretenir avec les profils recherchés dans certaines écoles (instituteurs, parents d'élèves). Le C4ED a donc cherché à compensé en menant des entretiens avec ces mêmes profils dans les autres écoles où ces profils étaient plus disponibles.

Source : Élaboration de C4ED

Ensuite le C4ED a mené deux collectes de données qualitatives. Lors de la première collecte de données effectuée en 2022, le C4ED a fait appel à des méthodes d'échantillonnage dirigé et en boule de neige pour sélectionner quatre élèves bénéficiaires. Le C4ED a veillé à l'application de plusieurs critères, dont celui du genre, l'échantillon aspirant à 50% de filles/mères et de garçons/pères, et celui de l'âge, en veillant à avoir une composition égale de jeunes adolescents

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

(9-12 ans) et d'adolescents plus âgés (13-15). A partir des élèves sélectionnés, les parents respectifs ont été sélectionnés pour mener les discussions de groupe avec les parents d'élèves bénéficiaires pour explorer les perceptions collectives des effets des modules de PVP sur le bien-être et le développement de leurs enfants<sup>6</sup>.

Lors de la seconde collecte de données en 2023, C4ED a conduit des groupes de discussion dans chaque région avec les acteurs du secteur privé (maîtres de formation) travaillant avec des anciens élèves bénéficiaires. La sélection des participants aux groupes de discussion a également été guidée par des méthodes d'échantillonnage dirigé et en boule de neige. Enfin, dans chaque école, C4ED a conduit des entretiens de suivi avec quatre anciens élèves bénéficiaires ainsi que des parents, préalablement sélectionnés lors de la première collecte de données qualitatives. Cette deuxième collecte de données a permis à C4ED d'observer les effets des modules de PVP sur le court à moyen terme.

Tous les entretiens et discussions ont été enregistrés, transcrits et traduits par le partenaire national de C4ED, Stat View International (SVI). C4ED a utilisé le logiciel MAXQDA pour analyser les transcriptions. Il en résulte des données descriptives et interprétatives qui ont été intégrées et triangulées avec les résultats quantitatifs afin de garantir l'étendue et la profondeur des rapports d'étude.

#### 1.3.2. Outils de collecte de données

##### *Outils quantitatifs*

C4ED a élaboré trois outils : un questionnaire pour l'enquête préliminaire, un questionnaire élève pour l'enquête de référence et l'enquête finale et un questionnaire pour les directeurs d'école.

**Le questionnaire de l'enquête préliminaire** visait à obtenir le consentement du responsable, les informations de contact et quelques informations sur la classes et l'enseignant de l'élève.

**Le questionnaire élève** visait à collecter les variables sociodémographiques et d'intérêt de l'élève. Il a été élaboré par C4ED avec le soutien de la GIZ. Etant donné les spécificités du projet par rapport aux autres programmes évalués dans le portefeuille du FFU, les modules du questionnaire diffèrent substantiellement des modules standardisés que C4ED a développé pour les autres évaluations.<sup>7</sup>

Après avoir capturé le contexte socioéconomique de l'élève, le questionnaire démarre avec un module sur les aspirations mesurant les aspirations scolaires ainsi que professionnelles. Le module sur les compétences de vie (BIG-5) vise à capturer des traits de caractère, notamment les dimensions de la rigueur, l'ouverture, et le névrotisme. Ensuite, le module sur l'efficacité

---

<sup>6</sup> Étant donné les difficultés à organiser des groupes de discussion, certains groupes de discussion ont été remplacés par trois entretiens individuels chacun.

<sup>7</sup> Les ressources utilisées pour développer le questionnaire comprennent, entre autres, les modules sur les compétences de vie (BIG-5) issus de Goldberg (1990), les modules pour mesurer la confiance en soi (« Self-efficacy ») inspirés de Bandura et al. (1999) et Muris (2001, 2002), les études sur les aspirations de Chambers et al. (2018) et Vos (2019), les modules de perception de résilience de Harter (1982).

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

personnelle vise à capturer la confiance de l'enfant à surpasser des épreuves ou des défis. Le module de la résilience contient des questions sur des aspects psychologiques qui influent sur la capacité à réagir aux échecs et aux défis. Enfin, les derniers modules cherchent à mesurer le niveau d'éducation et d'alphabétisme ainsi que les perceptions de l'école et de l'enseignement. Le questionnaire a été élaboré en français en assurant la bonne traduction des modules non disponibles en français. Ensuite, le questionnaire a été traduit dans les langues locales les plus parlées dans la zone de couverture du projet (wolof, soussou, maninka et poular). Pour ce qui est des autres langues traditionnelles et du fait de leur caractère oral, le questionnaire a été directement traduit par l'équipe de terrain (superviseurs et enquêteurs) durant la collecte.

Enfin **le questionnaire directeur** a été mobilisé seulement lors de l'enquête finale. Le but de cet outil était de collecter des informations sur les notes des élèves ainsi que sur l'absentéisme des élèves et des enseignants de ces derniers. Ainsi ce questionnaire a permis de collecter des informations sur une partie des variables d'intérêt et de mieux quantifier l'exposition des élèves au enseignants formés aux modules de PVP.

#### *Outils qualitatifs*

Le volet qualitatif a fait appel à quatre types d'outils : des entretiens avec des informateurs clés, des entretiens individuels, des groupes de discussion ainsi que des sessions d'observations participantes<sup>8</sup>.

Aux **entretiens avec des informateurs clés** ont participé l'équipe de projet GIZ chargée de la mise en œuvre du projet, les experts chargés du développement des modules de PVP et des modules de formation au sein de l'INRAP, ainsi que les cadres de suivi et d'encadrement du projet. L'enjeu de ces entretiens était non seulement de collecter l'expertise des répondants sur la conception du projet, sa mise en œuvre et l'état de réalisation des objectifs, mais aussi d'analyser l'approche de transmission de connaissances entre les formateurs, instituteurs et élèves.

Neuf sections ont guidé ces entretiens : celles-ci comprenaient l'intégration des modules dans l'enseignement ; le niveau de qualifications et compétences des enseignants pour mettre en œuvre les modules de PVP ; l'adaptation de la formation des instituteurs aux réalités du contexte local ; l'adaptation du matériel pédagogique aux besoins des élèves ; les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ; la capacité des modules de PVP à répondre aux besoins de formation des élèves et du marché du travail ; les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ; la sensibilité des modules au genre ; et enfin, le niveau de qualité des interventions dans les écoles.

**Les entretiens individuels approfondis avec les directeurs et les instituteurs de CM2** des écoles visitées ont permis d'examiner en détail la mise en œuvre et les effets des interventions

---

<sup>8</sup> A la suite de difficultés rencontrées sur le terrain pour mobiliser des participants dans le cadre des groupes de discussion (les horaires proposés ne convenant pas à tous), la stratégie initiale relative aux outils prévus pour collecter les données qualitatives a été modifiée. Les discussions de groupe avec les parents d'élèves sortis, ainsi qu'avec les maîtres de formation et formateurs de maîtres de formation (cadres de l'INRAP) ont été remplacées par des entretiens individuels. Pour chaque catégorie de répondants, des grilles d'entretiens ont été développées et adaptées en fonction des questions d'évaluation et indicateurs pour lesquels ils ont été identifiés comme sources d'information dans la matrice d'évaluation.

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

dans une école spécifique, en se concentrant par exemple sur le contexte socio-économique local et les aspects logistiques et organisationnels contraignant ou encourageant le bon déroulement de l'intervention.

Durant ces entretiens, huit sujets de discussion ont été abordés : le niveau de qualifications et compétences des enseignants pour mettre en œuvre les modules de PVP ; l'adaptation de la formation des instituteurs aux réalités du contexte local ; l'adaptation du matériel pédagogique aux besoins des élèves ; les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ; la capacité des modules de PVP à répondre aux besoins de formation des élèves et du marché du travail ; les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ; la sensibilité des modules au genre ; et enfin, le niveau de qualité des interventions dans les écoles.

**Les entretiens individuels avec les élèves de CM2**, permettant de se concentrer sur les expériences individuelles de manière approfondie, a permis de collecter des informations approfondies et diverses au niveau de l'expérience des élèves bénéficiaires des modules de PVP.

Ces entretiens ont été organisés en cinq sections. Celles-ci comprennent les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ; la capacité des modules de PVP à répondre à leurs besoins en formation ; la sensibilité des modules PVP au genre ; les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ; et enfin le niveau de qualité des interventions dans les écoles.

**Les entretiens individuels avec les parents d'élèves** ont pour but de recueillir la perception de ces derniers sur les modules de PVP qui étaient dispensés à leurs enfants.

Le guide d'entretien a été construit autour de cinq sections : les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ; la capacité des modules de PVP à répondre à leurs besoins en formation ; la sensibilité des modules de PVP au genre ; les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ; et le niveau de qualité des interventions dans les écoles.

**Les entretiens individuels avec les professionnels** présentant leurs métiers dans le cadre des sorties éducatives a favorisé la discussion et le partage autour de la compréhension qu'ont les intervenants du projet, et de leur perception de la pertinence du projet en tant que professionnels.

Le guide est organisé en quatre sections : la capacité des modules de PVP à répondre aux besoins en formation des élèves et du marché du travail ; les effets de l'intégration des modules de PVP sur la transition vers la vie professionnelle ; la sensibilité des modules au genre ; et le niveau de qualité des interventions dans les écoles.

**Les groupes de discussion avec les parents d'élèves** étaient particulièrement indiqué pour cette catégorie de répondants afin de faire ressortir leurs représentations individuelles et collectives. Le recours à cet outil en 2023 a permis d'enrichir les entretiens individuels conduits auprès des parents d'élèves en 2022.

Cinq sections structuraient le guide d'entretien : les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ; la capacité des modules PVP à répondre aux besoins de formation des élèves ; la sensibilité des modules de PVP au genre ; les effets de

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ; et le niveau de qualité des interventions dans les écoles.

**Le groupe de discussion avec l'équipe de mise en œuvre du projet** a eu pour but de réunir des personnes travaillant sur le même projet, afin de récolter des informations transversales et de mieux cerner les problématiques du projet.

Le guide d'entretien était composé de quatre sections : la mise en œuvre des modules de PVP ; les rôles et support des enseignants/directeurs d'écoles ; l'adaptation des modules de PVP aux élèves – incluant leur sensibilité au genre ; et enfin les défis rencontrés par le programme et sa suite.

**Des observations participantes** ont été réalisées lors du déroulement des modules de PVP dans les classes de CM2 des écoles visitées. Cette approche consiste à faciliter le contact entre les chercheurs et l'objet de leur recherche, plus précisément les jeunes bénéficiaires des modules de PVP et leurs instituteurs, mais aussi à observer les interactions entre ces derniers. Il s'agit pour le chercheur d'"être présent dans la salle de classe durant le déploiement des modules de PVP et de prendre des notes destinées à enrichir l'analyse finale. Les grilles pour les observations participantes étaient composées de quatre sections : la capacité des modules de PVP à répondre aux besoins des élèves ; l'intégration des modules de PVP dans l'enseignement scolaire existant ; le niveau de qualification et les compétences des enseignants formés ; et enfin le niveau de qualité des interventions dans les écoles.

---

### **1.4. LIMITES ET FAIBLESSES**

Bien que l'étude s'appuie sur des méthodes d'évaluation rigoureuses, une série de faiblesses doivent être prises en compte lors de l'interprétation des résultats. Elles sont décrites dans cette section.

**Biais de sélection :** la sélection des écoles n'ayant pas été faite de manière aléatoire, les écoles PC et écoles PC+PVP sont vouées à présenter des caractéristiques différentes ; des différences qui peuvent également affecter les comportements, performances et capacités des élèves. Plus précisément, les écoles sélectionnées sont par exemple plus proches des pôles urbains. Cela peut évidemment affecter les résultats de la recherche et conduire à des biais dans les estimations des impacts du projet. Pour limiter le biais de sélection, le C4ED utilise les critères clés et le score de sélection pour mesurer la similarité entre les observations du traitement et de la comparaison. Cependant, certaines différences ne peuvent pas être mesurées car elles sont inobservables. Cela signifie que l'approche de pondération ne peut pas prendre en compte toutes les différences existantes entre les observations du traitement et de la comparaison et que les interprétations des résultats supposent qu'il n'y a pas de différences inobservables.

**Sensibilité aux variables d'appariement :** les résultats peuvent être sensibles aux variables choisies pour évaluer la similarité entre les observations. Le C4ED a automatisé et optimisé la sélection des variables d'appariement afin de réduire la subjectivité de cette tâche (voir l'Annexe 5.2.2). En outre, le C4ED a testé un grand nombre de combinaisons de variables d'appariement et les résultats confirment que les conclusions sont robustes à la spécification des scores de propension.

---

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

**Validité externe :** l'échantillon utilisé pour cette évaluation se focalisent sur des élèves des écoles partenaires de la GIZ, qui reçoivent d'autres types de supports particuliers. Par conséquent, les conclusions de cette étude ne peuvent pas être généralisées à la jeunesse guinéenne. Il est en effet important de garder à l'esprit que les résultats s'appliquent à cet échantillon et sont difficilement extrapolables à d'autres populations.

**Indicateurs quantitatifs de l'enquête sont autodéclarés** et doivent être considérés comme tels. Les enquêteurs ont insisté sur l'importance de fournir des réponses sincères et sur l'absence d'incitations à participer à l'enquête pour limiter les risques de réponses biaisées. Cependant, plusieurs risques existent notamment pour la mesure des compétences de vie (Hoskins & Liu, 2019) :

- Cohérence interne des indicateurs composites : certains indicateurs tels la rigueur, ouverture à l'expérience, névrotisme, extraversion, l'estime de soi (*indicateurs 4.2.9, 4.2.10, 4.2.11, 4.2.12 et 4.2.13*) sont construits à partir de plusieurs éléments qui couvrent les différentes facettes de la dimension respective. Pour vérifier s'ils couvrent la même dimension, le C4ED calcule la corrélation entre les différents items à l'aide de l'alpha de Cronbach. Ce test fournit la cohérence interne de l'indicateur et permet de savoir si l'indicateur capture d'autres dimensions (Streiner et al., 2015). Le C4ED met en évidence dans les résultats les cas où l'indicateur présente une faible cohérence interne.
- Désirabilité sociale : les mesures autodéclarées présentent toujours le risque que le répondant réponde aux questions d'une manière qui sera perçue favorablement par les autres. Les mesures d'aspirations, rigueur, ouverture à l'expérience, névrotisme et d'extraversion (*indicateurs 4.2.9, 4.2.10, 4.2.11 et 4.2.12*) sont relativement exposés à ce risque.

**Capacité limitée à mesurer sur les élèves ruraux** : étant donné le faible nombre d'élèves évoluant en milieu rural, les régressions ont une puissance statistiques limitée pour détecter les impacts. Il est donc possible que l'absence d'impact identifié parmi cette population soit due au manque de précision des estimations. Ceci étant dit, les régressions sur les élèves urbains ne semblent pas indiquer des dynamiques particulières selon la localisation des élèves menant à relativiser cette faiblesse de l'étude.

**Difficultés à mener les entretiens qualitatifs** : bien que C4ED et SVI se soient efforcés de résoudre les défis rencontrés en juin 2022, l'équipe de recherche sur le terrain a identifié les contraintes suivantes :

- Certains participants à l'étude, notamment les professionnels introduisant leurs métiers aux enfants pendant les sorties éducatives, ne connaissaient pas l'existence des modules de PVP.
- Malgré une attention particulière portée sur la formulation des questions d'entretien, et malgré la formation des chercheurs aux techniques d'entretien auprès de jeunes enfants, certains enfants ont rencontré des difficultés à comprendre les questions posées<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> La même tendance a été observée pour l'enquête quantitative : 2% des élèves inclus dans l'échantillon avaient des difficultés modérées ou sévères pour comprendre les questions.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

- Malgré les efforts de traduction des outils en langue locale et l'insistance des chercheurs sur les questions de relance, certains enfants ont fait preuve de timidité et étaient peu loquaces.
- Certains enseignants ont préféré réaliser l'entretien en français malgré leur maîtrise de la langue relativement modeste, limitant la richesse de leurs réponses et la fluidité de l'entretien.

**Limites des mesures d'exposition aux activités de PVP :** S'il est possible de demander le nombre de sorties éducatives réalisées, il est moins évident de mesurer dans quelle mesure les fiches pédagogiques ont été mobilisées au cours du CM1 et CM2. De plus, selon les enseignants, les élèves et le contexte dans lequel ils évoluent peut avoir des conséquences sur l'intensité de l'exposition aux activités de PVP. Dans la mesure des impacts, cette évaluation est « seulement » capable de mesurer le nombre de jours auxquels chaque élève a été exposé à un enseignant formé à la PVP (nombre de jours ou l'élève et l'enseignant responsable formé sont présents au cours du CM1 et CM2 – voir Annexe 5.3) sans prendre en compte de dimensions plus qualitatives ou d'intensité. Nous rappelons cette limite lorsque nous présentons les impacts des activités de PVP sur les différentes dimensions analysées.

## 2. CONTEXTE

### 2.1. CONTEXTE NATIONAL ET SECTORIEL

La Guinée est un pays d'Afrique de l'Ouest avec une population de plus de 13 millions d'habitants et une superficie de 245 857 km<sup>2</sup>. Elle compte six pays limitrophes et est bordée à l'Ouest par l'océan Atlantique. La croissance démographique du pays est, et a été pendant les dernières décennies, élevée, avec un taux de croissance oscillant entre 2 et 3% par an (Banque Mondiale, 2021e). Avec 43 % de la population âgée de moins de 15 ans et 64,5 % de moins de 25 ans (ONU, 2021), l'âge médian en Guinée n'est que de 19 ans (CIA, 2021) ce qui rend compte de la jeunesse de la population guinéenne et suggère non seulement la proportion importante de la population dépendante mais aussi l'arrivée massive de jeune dans le marché du travail.

La croissance de l'économie guinéenne, bien qu'élevée en moyenne pendant les dix dernières années, présentera des difficultés à accueillir les prochaines générations de main d'œuvre disponible : la croissance est volatile et cache un marché du travail encore précaire. En effet, l'économie guinéenne a connu une croissance de 6% en moyenne entre 2010 à 2019, mais de seulement 2,1% en 2020 due à la pandémie de la COVID-19 (Banque Mondiale, 2021a). Au cours des cinq dernières années, son produit intérieur brut (PIB) par habitant n'a atteint que 2 675\$ en 2019, selon la conversion en parité de pouvoir d'achat ; parmi les pays aux niveaux les plus faibles au monde (Banque Mondiale, 2021b). Ensuite, le marché du travail repose essentiellement sur les services et l'agriculture qui emploient 95% de la population active occupée (BIT, 2021; IMF, 2017). Ces secteurs économiques sont largement dominés par le secteur informel (sur l'ensemble des personnes en emploi, 95,6% exercent un emploi informel - INS (2020) qui recouvre la plupart des petites activités génératrice de revenu. Ces dernières ne suivent pas les règles imposées par les institutions nationales (enregistrement, comptabilité, rémunérations, etc.) et ne profitent pas des opportunités du secteur formel (accès aux services financiers, subventions, etc.). Au niveau microéconomique, cela soulève des questions liées au manque de productivité, la capacité à générer des revenus suffisants et le travail décent. Au niveau plus agrégé, les faiblesses posent des problèmes de compétitivité (Benjamin & Mbaye,

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

2012) ainsi que de distribution de la pression fiscale et de redistribution des ressources publiques (Joshi et al., 2014).

Finalement, malgré une croissance annuelle moyenne élevée au cours des dernières années, la Guinée présente un taux de pauvreté croissant : en 2002, 49,2 % de la population était en dessous du seuil de pauvreté national et a atteint 55,2% en 2012 (INS, 2012). Elle présente également un indice de développement humain (IDH) particulièrement bas, classant le pays à la 178<sup>ème</sup> place sur 189 pays en 2019, notamment due à un faible niveau d'éducation (PNUD, 2021).

Les défis actuels du système éducatif sont en partie dus à la jeunesse de la population et sa croissance démographique. Actuellement, 16,2 % de la population est en âge de fréquenter l'école primaire et 12,1 % l'école secondaire (ONU, 2021). Bien que la population vieillisse, l'augmentation absolue du nombre d'élèves constitue un défi à relever pour le système scolaire. En 2000, le nombre d'élèves au niveau primaire était de 790 000, et est passé à 1,78 million en 2016 (UNESCO, 2021). Cette augmentation signifie que pour au moins maintenir les normes d'apprentissage, les capacités du corps enseignant et des infrastructures scolaires doivent poursuivre la même dynamique : en 2016, 75,36 % des enseignants du primaire présentaient le niveau minimum requis pour enseigner, et le ratio élèves/enseignants était de 47 (UNESCO, 2021).

Aujourd'hui, le nombre moyen d'années de scolarité est l'un des plus faibles au monde, avec seulement 2,8 années, classant ainsi la Guinée au 185e rang sur 189 pays. Malgré des signes de progrès en la matière pour les plus jeunes (PNUD, 2021); Diallo et al., 2017), les niveaux restent inférieures à la moyenne ouest-africaine (World Bank, 2021d, 2021c; PASEC, 2020). Le taux d'élèves finissant la totalité de l'enseignement primaire n'était que de 59,7% en 2013 (UNESCO, 2021). Par conséquent, la quantité d'éducation réellement dispensée n'est pas conforme aux OMD de 2015, bien que les taux bruts de scolarisation dans le primaire aient augmenté pour dépasser 91,5 % depuis 2013 (UNESCO, 2021).

Ces faibles niveaux de scolarisation à l'école primaire, bien qu'obligatoire et gratuite en théorie (UNESCO, 2021), s'explique par les coûts directes (transport, uniformes, etc.) et indirectes (mise au travail des enfants) relativement élevés (Somparé & Somparé, 2018). L'enseignement en Français représente un obstacle supplémentaire puisque le français est rarement la langue maternelle des élèves, voire même rarement mobilisée quotidiennement (Leclerc, 2015). A ces difficultés s'ajoutent des normes sociales qui tendent à accentuer les inégalités de genre dès l'école primaire. En 2016, le taux net de scolarisation des filles à l'école primaire était inférieur de 14,4 points de pourcentage à celui des garçons, soit 68,8 % contre 83,2 % ; des taux similaires à ceux des pays voisins mais faible par rapport à la moyenne africaine (UNESCO, 2016, 2021).

Enfin, les interruptions dans l'enseignement ont augmenté au cours des dernières années, limitant la capacité des établissements à assurer les cours et couvrir le programme éducatif. La crise d'Ebola en fut la cause en 2014 alors les grèves d'enseignants ainsi que la pandémie mondiale de la Covid-19 le furent en 2019/2020. En outre, de nouveaux cas d'Ebola ont été signalés en Guinée en 2021, bien que la situation semble être maîtrisée par les autorités sanitaires. Ces chocs risquent d'avoir des répercussions sur les connaissances acquises par les élèves ainsi que sur le développement de compétences de vie (ONU, 2020).

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

L'enjeu de l'éducation en Guinée est donc double. Elle joue un rôle crucial dans le développement des connaissances pour répondre aux besoins actuels du marché du travail. En ce sens, l'éducation peut réduire le décalage entre des compétences requises et celles dont disposent les demandeurs d'emploi. Mais au-delà, l'éducation représente également un moteur de changement des dynamiques sociales et professionnelles. En effet, les écoles ont un rôle prépondérant dans le développement des compétences non-cognitives et aspirations des élèves utiles à leur orientation et leur insertion futur dans la société (Carneiro et al., 2007; García, 2016; Kim et al., 2019).

#### 2.2. L'UE EN GUINÉE

L'UE joue un rôle crucial en Guinée à travers une série d'initiatives visant à améliorer le secteur de l'éducation et de la formation des jeunes, particulièrement au niveau de l'enseignement primaire et post-primaire. Dans le cadre de ses efforts pour promouvoir le développement socio-économique et réduire la pauvreté, l'UE soutient divers projets qui mettent l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'accès à une éducation de base pour tous, et la formation professionnelle des jeunes.

Depuis plusieurs années, l'UE collabore étroitement avec le gouvernement guinéen pour renforcer le système éducatif national. Elle a financé des projets pour la construction et la réhabilitation d'écoles, fournissant des infrastructures modernes et adaptées pour accueillir un nombre croissant d'élèves. De plus, l'UE a appuyé des programmes de formation pour les enseignants, visant à améliorer leurs compétences pédagogiques et à introduire des méthodes d'enseignement innovantes.

En 2015, l'UE a lancé le PEB avec la collaboration de notamment l'AFD et le BMZ, visant à améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement primaire et secondaire. Ce programme a permis de distribuer des manuels scolaires, de fournir du matériel pédagogique, et de former des enseignants. Le projet a été reconduit en 2020 à 2025. En 2017, l'UE a également introduit le projet « Renforcement des Capacités des Enseignants » (RCE), qui se concentre sur la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire, afin de garantir une éducation de qualité et de promouvoir l'égalité des genres dans les salles de classe.

En outre, l'UE a soutenu le développement de l'enseignement technique et professionnel (ETP) en Guinée. En 2018, elle a lancé le projet « Formation Professionnelle et Technique pour les Jeunes » (FPTJ), avec l'objectif d'améliorer l'employabilité des jeunes et de les préparer à intégrer le marché du travail. Ce projet inclut des formations en compétences techniques et en entrepreneuriat, avec une attention particulière portée aux jeunes issus de milieux défavorisés.

Ces interventions s'inscrivent dans une vision plus large de l'UE visant à promouvoir une croissance inclusive et durable en Guinée, tout en renforçant la gouvernance et les droits de l'homme. L'UE continue de travailler en étroite collaboration avec les autorités locales et d'autres partenaires pour soutenir des réformes structurelles et renforcer le système éducatif du pays, afin de garantir à tous les jeunes guinéens une éducation de qualité et des perspectives d'avenir améliorées.

### **3. CONSTATS**

Chaque section des conclusions traite d'une QE et des critères de jugements (CJ) respectifs. Les conclusions sont étayées par des preuves provenant des indicateurs spécifiés dans la matrice d'évaluation (Annexe 5.5). Le C4ED utilise également des sources secondaires provenant d'études similaires afin de contextualiser et de fournir des informations supplémentaires. Des résultats plus détaillés par CJ et des preuves détaillées par indicateur sont disponibles en Annexe 5.4.

#### **3.1. QE0. DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS ONT-ILS ETE ATTEINTS ?**

Pour répondre aux CJ de cette QE, C4ED s'appuie sur le rapport du projet intérimaire soumis en décembre 2022. Etant donné que les activités de formation des enseignants ont cessé fin 2021, C4ED pose l'hypothèse qu'en 2022, les enseignants n'ont été formés que de manière indirecte par des enseignants sensibilisés aux modules de PVP.

##### **3.1.1. Le projet a-t-il atteint le nombre d'élèves prévu ? (0.1.GIN1.a)**

**Constat 1 :** L'objectif du projet était d'exposer 6 000 élèves, dont 50% de filles, aux modules de PVP. Selon le rapport intérimaire de la GIZ (GIZ, 2023), 11 995 élèves ont reçu des cours de PVP, dont 48,47% de filles, indiquant donc que le projet est parvenu à exposer deux fois plus d'élèves que l'objectif initialement fixé (*indicateur 0.1.1*). La part équilibrée de filles et de garçons parmi les élèves exposés aux modules de PVP a également été atteinte. Toujours selon le rapport de la GIZ, ce taux de réalisation de presque 200% s'explique par le grand nombre de redoublements des élèves de CM2 en 2021 et à l'afflux des élèves venant du cours élémentaire vers le CM.

Ces chiffres sont toutefois à relativiser car les données d'enquête révèlent qu'en moyenne les élèves traités ont été exposés à des enseignants formés pendant 66% des jours d'école au cours des deux dernières années notamment parce que les enseignants ne suivent pas leurs élèves entre le CM1 et le CM2. Ainsi, le projet aurait exposé un grand nombre d'élèves à un enseignant formé mais pour une durée relativement courte. Aussi, il est fort possible que certains enseignants aient davantage entrepris des activités de PVP que d'autres (voir plus de détails sur la qualité de l'intervention dans Constat 15). Ces variations dans l'intensité du traitement doivent être pris en compte lors de l'interprétation des impacts mesurés par cette étude puisqu'ils peuvent diluer les impacts attendus sur les élèves.

##### **3.1.2. Le projet a-t-il atteint le nombre prévu d'enseignants formés à la PVP ? (0.1.GIN1.b)**

**Constat 2 :** l'objectif du nombre d'enseignants sensibilisés et formés aux modules de PVP a également largement été atteint avec 204 enseignants (contre un objectif de 160) dont 52.4% de femmes (contre un objectif de 50% - *indicateur 0.1.2*).

Il convient toutefois de remarquer que le projet prévoyait de former tous les enseignants des écoles sélectionnées assurant ainsi une exposition continue des élèves à la PVP au CM1 et au CM2. Or, la faible part des élèves exposés à un enseignant formé à la PVP pendant deux ans mène à penser, qu'en pratique, tout le corps enseignant des écoles sélectionnées n'a pas été

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

sensibilisé au projet. Cela peut s'expliquer par deux facteurs : les enseignants ont été mutés et remplacé par des enseignants non formés (i) et certains enseignants des écoles sélectionnées n'ont pas été formés. Bien que le projet prévit des formations indirectes pour les enseignants n'ayant pas pu participer aux formations par leurs pairs, il semblerait que celles-ci n'ont pas systématiquement réalisées.

**Constat 3 :** le projet avait l'objectif de former plus de 40 acteurs de structures déconcentrées puisqu'au total, 97 directeurs d'écoles et délégués scolaires de l'enseignement élémentaire ont été formés et sensibilisés aux modules de PVP (*indicateur 0.1.3*).

### **3.2. QE1. DANS QUELLE MESURE LES MODULES DE PVP CONTRIBUENT-ILS A L'EMPLOI, LA CREATION D'EMPLOI ET AUX COMPETENCES ?**

#### **3.2.1. Dans quelle mesure les modules d'enseignement dans les écoles répondent-ils aux besoins de formation des élèves et aux besoins du marché du travail ? (1.3.GIN1)**

**Constat 4 :** L'offre de métiers introduits se base sur une approche en plusieurs étapes suggérant la mise en œuvre d'un protocole de sélection pertinent et structuré. D'abord, l'offre de métiers se base sur le rapport ELMA permettant d'identifier les secteurs d'activité prometteurs en Guinée (GIZ, 2022). Ensuite une enquête menée auprès des structures publiques et privées, du secteur privé, des organisations professionnelles et groupements, des Fédérations Préfectorales ou Régionales des Artisans, des Chambres consulaires dans les zones d'intervention de la GIZ. Les données ont permis de produire une liste de 16 filières porteuses qui a été confirmé lors d'un atelier national de validation à Conakry dans lequel ont participé les cadres des structures centrales concernées, les spécialistes des métiers pratiqués en Guinée et des professionnels de terrain. Enfin le projet a donné la priorité à huit filières selon leur capacité de ces filières à offrir des opportunités d'emploi dans les zones d'intervention bien que les critères de sélection ne soient explicites : maraîchage pépinière, couture, carrelage, staff masticage, pompe à usage domestique et d'irrigation, électricité bâtiment, auxiliaire d'élevage et mécanique engins deux et trois roues.

En ce sens, le projet présente d'un côté des métiers dans lesquels les élèves ont plus de chances de trouver un emploi (décent) et leur permet de se rendre compte des besoins en termes de formation. D'un autre, il est susceptible d'orienter les élèves vers ces métiers qui sont en demande de main d'œuvre (*indicateur 1.3.1*). Ces observations reflètent le réalisme de l'approche du projet, dont la priorité consiste à proposer des opportunités professionnalisantes localement disponibles. Par contre, en raison du contexte local et des dynamiques économiques, les métiers introduits manquent de diversité, notamment dans les milieux ruraux, portant donc le risque de ne pas éveiller la curiosité des élèves qui n'aspirent précisément aux métiers introduits (voir constat 5).

Il est à noter que, malgré l'objectif affiché d'introduire des métiers localement disponibles, les documents du projet ne mentionnent pas de sélection de filières particulières selon le contexte urbain ou rural. Or la prévalence des métiers diffère significativement entre les deux milieux.

**Constat 5 :** L'enquête quantitative de référence a permis de mesurer les aspirations professionnelles (*indicateur 1.3.2*) et de démontrer que les élèves ont tendance à aspirer à des

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

métiers requérant un niveau de compétences et de qualifications élevé. En effet, 43% des élèves avaient évoqué en début de CM1 vouloir être précisément ingénieurs, enseignants ou médecins<sup>10</sup>. Le projet est donc pertinent puisqu'il vise à retarder l'âge de sortie du système scolaire. Par contre, les secteurs des métiers dits « urbains » auxquels aspirent les élèves sont souvent en décalage avec ceux des filières retenues par le projet. Sous ce prisme, le choix des filières pourrait être remis en cause puisque les activités risquent de ne pas éveiller la curiosité élèves, un élément pourtant important pour maintenir la motivation de ces derniers à rester dans le système scolaire.

**Constat 6 :** Les données quantitatives et qualitatives démontrent que les aspirations professionnelles sont dans certains cas genrées, avec notamment une part significativement plus élevée de filles souhaitant travailler dans le domaine de la santé ou le textile alors que les garçons sont plus attirés par les métiers de travail de matériaux durs (bois, métaux...) et la construction. Sous ce prisme, parmi les huit filières porteuses identifiées par le projet (qui concentrent principalement des métiers de l'agriculture, le bâtiment et l'artisanat), certaines répondent aux attentes des filles, mais les filières présentées aux élèves sont davantage en lien avec les aspirations des garçons (*indicateurs 1.3.1 et 1.3.2*).

### 3.2.2. Le niveau de qualification et compétences des enseignants formés est-il suffisant pour mettre en œuvre les modules ? (1.5.GIN1.a)

**Constat 7 :** Pour pouvoir enseigner la PVP, les enseignants éligibles doivent être des maîtres de classe de CM1 et/ou CM2 des écoles sélectionnées pour le projet. Ils ont été automatiquement sélectionnés pour être formés et enseigner les modules de PVP (*indicateur 1.5.1*). Ensuite, la formation des enseignants a duré une semaine et s'est concentrée sur l'initiation des enseignants à l'enseignement des méthodes relatives à l'apprentissage des compétences de vie (l'enquête découverte, la résolution des problèmes, les sorties éducatives, la discussion libre et dirigée, le travail de groupe, le jeu de rôle et le remue-méninges) et à l'intégration des modules dans les matières réceptrices (mathématiques, français, éducation civique et morale, et sciences d'observation - *indicateur 1.5.2*). La formation est donc relativement courte mais parce que les modules de PVP sont structurés autour de l'APC, une méthodologie éducative répandue dans le système éducatif guinéen et sur laquelle les enseignants sont déjà formés. L'objectif de la formation était plutôt de plutôt clarifier le rôle de l'enseignant.

**Constat 8 :** L'analyse des données qualitatives suggère que les enseignants sont très satisfaits de l'encadrement dont ils ont bénéficié pendant la mise en œuvre du projet. Non seulement, ils soulignent la pertinence de leur formation, mais expliquent également n'avoir rencontré aucune difficulté dans la mise en œuvre des modules en classe (*indicateurs 1.5.4 et 1.5.5*). Les entretiens suggèrent que cette satisfaction s'explique par plusieurs facteurs :

- L'utilité des fiches pratiques développées par l'INRAP, leur permettant de réaliser leur mission d'enseignement et les guidant pas à pas à travers leur rôle dans l'intervention.

---

<sup>10</sup> Notez qu'il n'est pas surprenant que les élèves présentent des aspirations élevées comme le démontrent d'autres études dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne (Tafere, 2014; Watson et al., 2010).

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

- La conceptualisation des modules de telle sorte qu'ils peuvent être facilement intégrés dans les matières existantes sans besoin pour l'instituteur de réajuster tout le contenu de son cours.
- L'utilisation appropriée du matériel didactique prévu pour chaque session d'apprentissage par les enseignants.

**Constat 9 :** La principale limite évoquée unanimement par les enseignants concerne leur préparation à la gestion de la logistique du projet puisque la présentation des modules de PVP implique différentes techniques d'apprentissage (sorties éducatives, présentation de métiers en classe) et de nombreux acteurs (enseignants, directeurs d'école, cadres de suivi, professionnels introduisant leurs métiers) (*indicateurs 1.5.3*).

**Constat 10 :** Au-delà des qualifications et de la qualité de la formation, la principale entrave à la mise en œuvre concerne les mutations. Beaucoup d'enseignants formés à la PVP ont été mutés dans des écoles non concernées par le projet et n'ont pas été systématiquement remplacés par un instituteur formé à la PVP des enfants. Ainsi, la plupart des élèves n'ont pas bénéficié des modules pendant les deux ans prévus dans la théorie du changement du projet, risquant de diluer les effets de la PVP sur les enfants (voir constats dans EQ4). Toutefois, des séances de sensibilisation ont permis de faire adhérer et d'impliquer de nouveaux responsables du secteur de l'éducation dans la mise en œuvre des activités, et d'encourager la fidélisation des enseignants formés.

### **3.2.3. Les modules de formation des formateurs sont-ils adaptés aux réalités du contexte local ? (1.5.GIN1.b)**

**Constat 11 :** Dans la phase initiale du projet, les délégués scolaires de l'enseignement élémentaire ont bénéficié d'une formation approfondie d'une semaine, dispensée par les agents de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) pour les préparer à la formation et à l'encadrement des instituteurs des écoles PVP. De manière générale, les formateurs ont évoqué au cours des entretiens qualitatifs qu'ils se sentaient très bien préparés à leur fonction de suivi de la qualité de la mise en œuvre des modules de PVP (*indicateur 1.5.6*).

**Constat 12 :** L'analyse des données qualitatives identifie en revanche un besoin chez les formateurs de renforcer leur capacité afin d'assurer une meilleure qualité de suivi et de mieux ajuster leur soutien en fonction des besoins des enseignants. Au-delà des difficultés rencontrées par le corps enseignant au début du projet, ils ne constatent aucune autre barrière au bon déroulement de l'intervention (*indicateur 1.5.7*).

### **3.2.4. Le matériel pédagogique est-il adapté aux besoins des élèves ? (1.5.GIN1.c)**

**Constat 13 :** L'analyse des données qualitatives, du matériel de formation (fiches pédagogiques) et des activités annexes (présentations des métiers et sorties éducatives) suggère que les outils pédagogiques sont appropriés puisqu'ils semblent attirer la curiosité des élèves et leur permettent de s'exprimer librement en classe (à travers des méthodes d'apprentissage participatives telles que le travail de groupe, la discussion libre ou encore les sessions de remue-méninges).

**Constat 14 :** Selon les entretiens avec les formateurs et les instituteurs, la principale faiblesse concerne le manque de matériel pédagogique, y compris des manuels scolaires, pour que tous

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

les élèves puissent les manipuler pendant la démonstration du professeur en classe (*indicateur 1.5.8*), un élément pourtant clé pour une meilleure compréhension du cours et de l'utilité des nouvelles connaissances apprises dans la future vie professionnelle des élèves (*indicateur 1.5.9*). Il est à noter toutefois que le manque de matériel scolaire n'est pas spécifique aux écoles échantillonées et concerne l'ensemble des écoles Guinéennes. Néanmoins, la GIZ affirme avoir fourni d'importants matériels pédagogiques aux écoles partenaires afin de limiter ce problème.

#### **3.2.5. Quel est le niveau de qualité des interventions au niveau des écoles ? (1.5.GIN1.d.)**

**Constat 15 :** Parmi les élèves échantillonés pour l'enquête quantitative et ayant eu un enseignant formé à la PVP, un élève a eu, en moyenne, 185 jours de cours avec, en théorie, une exposition aux modules de PVP, soit un peu plus d'une année scolaire (ou 66% des 280 jours d'école au cours des deux dernières années). Bien qu'il n'y eût pas d'objectif affiché dans le cadre logique, le nombre total de jours semble faible par rapport à l'ambition d'exposer les élèves à deux années aux activités de PVP. Ceci s'explique par le fait que si un élève a eu un enseignant formé, il a été sous sa tutelle une seule année scolaire dans 81,8% des cas (soit en CM1 soit en CM2), tandis que 18,2% ont été encadrés par un enseignant formé pendant deux années scolaires (*indicateur 1.5.12*)<sup>11</sup>. Deux facteurs potentiels seraient à l'origine de ce phénomène : la majorité des enseignants n'a pas accompagné leurs élèves du CM1 en CM2 (i) et tous les enseignants du même établissement n'étaient pas formés (ii). Ainsi, lors du passage d'une année scolaire à une autre, il était fort probable que l'élève ne soit pas exposé pendant deux années scolaires.

Notez que la durée d'exposition à un enseignant formé n'implique pas forcément une exposition quotidienne à des activités de PVP. Bien que cette évaluation n'ait pas pu récolter des données à ce sujet, il est fort probable que la mobilisation des fiches pédagogiques et le nombre de sorties éducatives réalisées varient entre enseignants selon leur niveau de proactivité (non mesurable dans le cadre de cette étude) et les difficultés logistiques rencontrés pour les mettre en œuvre (voir constat 9).

**Constat 16 :** Ensuite, les classes sont relativement grandes puisque, en moyenne, un élève de CM1 de l'échantillon quantitatif se trouvait en 2021/2022 dans une classe avec 52 camarades, et 13% d'entre eux étaient dans des classes de plus de 70 élèves (*indicateur 1.5.13*). Bien que 77% des élèves du groupe de traitement aient répondu avoir assez d'espace pour travailler en cours (*indicateur 1.5.14*), les données quantitatives et qualitatives confirment que les classes plus peuplées offrent moins d'espace à chaque élève, suggérant que la taille physique des classes n'est pas proportionnelle au nombre d'élèves qu'elles accueillent. Ceci étant dit, les entretiens qualitatifs avec les élèves corroborent le fait que ces derniers apprécient les infrastructures scolaires (*indicateur 1.5.11*).

**Constat 17 :** Concernant l'accès à l'école, les données quantitatives finales sur les élèves de traitement révèlent que la principale limite pour accéder à l'école est la distance. En moyenne, un élève prend 22 minutes pour se rendre à l'école et dans 94% des cas, à pied. Au cours de ces

---

<sup>11</sup> Notez que le faible nombre de jours d'exposition ne s'explique pas par l'absentéisme puisque les instituteurs et les élèves ont très rarement été signalés comme absents dans les données administratives de l'école.

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

trajets, les élèves rencontrent également des difficultés, dont 12% des élèves bénéficiaires sont victimes de harcèlement (dont pour les cotisations de l'Association des Parents d'Elèves et Amis de l'École, violences sexuelles) et 28% rencontrent des dangers (voleurs, kidnapping, esprits/fantômes, animaux, crainte d'avoir un accident...) (*indicateur 1.5.15*), probablement dues à l'absence d'infrastructures, obligeant les enfants à emprunter des itinéraires potentiellement inadaptés. Les données qualitatives contrastent avec les résultats quantitatifs puisque les élèves échantillonés mentionnent se sentir en sécurité sur le chemin de l'école. Toutefois, l'échantillon qualitatif n'étant pas représentatif, ces résultats servent à rappeler que les dangers ne sont pas perçus par tous les élèves.

### **3.2.6. Quels éléments des modules d'enseignement sont particulièrement importants pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves ? (1.5.GIN1.e)**

**Constat 18 :** Il ressort des entretiens qualitatifs que les éléments clés du projet résident notamment dans la présentation de ces métiers et la discussion autour de ces derniers (*indicateur 1.5.16*) puisqu'ils visent à informer les prises de décisions futures quant aux choix d'orientation. La présentation des métiers se fait via la participation des élèves à des sorties éducatives, la vidéo-projection de présentations sur les filières porteuses (à défaut de pouvoir participer à des sorties éducatives), et la mission de sensibilisation aux métiers effectuée par les instituteurs dans les salles de classe.

**Constat 19 :** Les élèves présents dans l'échantillon qualitatif font preuve d'un grand enthousiasme pour apprendre un des métiers introduits par les activités de PVP. Il est toutefois important de noter que les métiers présentés représentent pour eux des options d'emplois qu'ils pourraient occuper en parallèle de la poursuite de leurs études secondaires.

### **3.3. QE4. A QUELS AUTRES RESULTATS DESIRÉS OU INATTENDUS LES MODULES DE PVP ONT-ILS CONTRIBUÉS ?**

#### **3.3.1. Quels sont les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ? (4.2.GIN1.a)**

**Constat 20 :** Les résultats quantitatifs et qualitatifs suggèrent que le projet n'a pas d'impact significatifs sur les différentes mesures des aspirations professionnelles (*indicateur 4.2.1*). Ce résultat pourrait s'expliquer par plusieurs mécanismes :

- Seulement un élève sur trois dans le groupe de traitement aurait effectivement réalisé une sortie éducative.
- Les élèves ont été relativement peu exposés à un enseignant formé à la PVP (voir constat 15)
- Les métiers introduits lors des sorties éducatives représentent des filières identifiées comme porteuses. Cette sélection est basée sur le rapport ELMA et ne tient pas compte des aspirations initiales des élèves qui sont déjà relativement élevés (voir constat 4).
- Selon les parents et les élèves, les métiers proposés par les modules de PVP représentent des emplois temporaires que les élèves souhaitent occuper pendant leur études (voir constat 19) ou une solution de repli en cas d'échec scolaire (*indicateur 4.2.6*).
- Il est possible que l'école joue un rôle secondaire dans la définition des aspirations des élèves en école primaire et à tendance à devenir plus important qu'à partir du collège.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Au primaire l'intervention des parents semble être clef pour avoir un impact sur les élèves (Tan et al., 1999).

**Constat 21 :** Les résultats quantitatifs informent que le projet n'a pas d'impact significatif sur les aspirations scolaires (*indicateur 4.2.2*). Étant donné que le projet n'a pas réussi à impacter les aspirations professionnelles, ce résultat n'est pas surprenant puisque celles-ci seraient liées aux aspirations scolaires. Ces résultats doivent tout de même être nuancés car les aspirations des élèves étaient déjà élevées. Les données qualitatives soulignent un large intérêt des élèves pour la poursuite de leur scolarité et de leurs études (*indicateur 4.2.7*); un constat également visible dans les données quantitatives : 38% des élèves souhaitaient poursuivre leurs études jusqu'au lycée et 46% jusqu'à l'université avant même d'être exposés aux activités de PVP.

**Constat 22 :** Les résultats quantitatifs ne peuvent pas confirmer un effet positif des activités de PVP sur les compétences valorisées dans le programme scolaire.

Malgré une corrélation positive entre le traitement et la compréhension orale du français ainsi que la capacité à le lire, l'impact n'est pas significatif (*indicateur 4.2.3*). Cette fois, l'absence d'impact pourrait s'expliquer par le fait que, selon certains enseignants, les cours sont animés en langues nationales, notamment en poular, maninka ou sousou pour faciliter la transmission de connaissances. Notez que seulement 6,9% de l'échantillon parle le français dans leur foyer, rendant potentiellement difficile les interactions dans la langue officielle du système éducatif guinéen.

Ensuite, les élèves bénéficiaires ne présentent pas de notes significativement plus élevées que les élèves non-bénéficiaires (*indicateur 4.2.4*), suggérant que les modules de PVP ne contribueraient pas au développement des compétences capturées par le système d'évaluation scolaire.

**Constat 23 :** C4ED n'observe pas d'effet sur l'absentéisme sur l'ensemble de l'échantillon (*indicateur 4.2.5*). Ce résultat est probablement dû aux niveaux déjà particulièrement faibles au sein de l'échantillon mais laisse également à penser que l'intégration des activités de PVP ne sont pas un élément clé pour assurer la présence des élèves en cours et qu'elle dépend plutôt de facteurs internes au ménage.

### 3.3.2. Quels sont les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ? (4.2.GIN2.b)

**Constat 24 :** Selon les données quantitatives, l'exposition aux modules de PVP aurait un effet positif et significatif sur l'efficacité personnelle, bien que les tests de robustesse ne permettent pas de le confirmer (*indicateur 5.2.8*). Les résultats désagrégés (section 5.3.4) illustrent que cet impact serait tiré par le renforcement de la perception des filles qu'elles peuvent surpasser des défis.

**Constat 25 :** Pour les indicateurs du Big-5 (rigueur – *indicateur 4.2.9*, ouverture à l'expérience – *indicateur 4.2.10*, névrotisme – *indicateur 4.2.11*, extraversion – *indicateur 4.2.12*) et l'estime de soi (*indicateur 4.2.13*), les régressions mènent à conclure que le projet n'a pas d'effet sur les élèves. Dans ce cas, au-delà de la faible exposition aux activités de PVP, l'absence d'impact pourrait être due à deux facteurs :

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

- La faible variabilité dans le temps de ces indicateurs. La vaste majorité des élèves présente des variations proches de zéro entre le début du CM1 et la fin du CM2. Par conséquent, si le projet exerce une influence sur les compétences de vie, il est possible que celle-ci se matérialise seulement sur le long terme.
- Une autre explication potentielle repose sur les indicateurs mobilisés car les indicateurs mesurent en réalité d'autres dimensions sur lesquelles le projet n'a pas eu d'impact. C'est le cas pour le névrotisme (*indicateur 4.2.11*), l'extraversion (*indicateur 4.2.12*) et l'estime de soi (*indicateur 4.2.13*). C'est ce que suggèrent les données qualitatives issues des entretiens avec les enfants qui mentionnent l'acquisition de nouvelles connaissances dans les matières principales, mais aussi de compétences de vie (*indicateur 4.2.14*). Parmi ces dernières, sont listées l'observation, la gestion de conflits entre camarades, et une augmentation de la confiance en soi (*indicateur 4.2.17*), surtout au niveau de la participation en classe et des interactions avec leur instituteur. De leur côté, les parents signalent également un changement dans le comportement de leurs enfants, surtout en ce qui concerne le développement de leur autonomie (relative à la gestion des devoirs ou de l'estime de soi – *indicateur 4.2.15*). Ce changement est également perçu par les enseignants et leurs formateurs/cadres de suivi. Ces derniers observent en outre que depuis la mise en œuvre des modules de PVP, les élèves arrivent à faire le lien entre l'utilisation de certains outils décrits en classe (comme la règle, le centimètre [instrument de mesure], ou les ciseaux), et le matériel utilisé dans le cadre des métiers introduits lors des sorties éducatives (comme tailleur) (*indicateur 4.2.16*).

### **3.4. QE5. COMMENT LES MODULES DE PVP ONT-ILS INCLUS ET PROMU DIFFERENTS GROUPES DE POPULATION VULNERABLES TELS QUE LES FILLES ET LES ELEVES EN ZONES RURALES ?**

#### **3.4.1. Quels sont les effets des modules de PVP selon le genre ? (5.1.GIN1.a)**

**Constat 26 :** L'exposition aux modules de PVP n'influence ni les aspirations des garçons ni celles des filles. Par contre, il est intéressant de remarquer des tendances différentes. Bien que non significative, la corrélation est positive parmi les filles et négative pour les garçons indiquant que, potentiellement, les activités de PVP pourraient entraîner des conséquences différentes selon le genre si l'exposition était plus longue ou intense.

**Constat 27 :** Concernant les compétences linguistiques et scolaires, les régressions par genre présentent encore une fois des résultats non significatifs.

**Constat 28 :** L'analyse quantitative par genre des compétences de vie suggère que les modules de PVP augmenteraient de 4% le score d'efficacité personnelle des filles, permettant ainsi à ces dernières d'atteindre un score plus élevé que les garçons (4,03 parmi les filles versus 3,95 parmi les garçons). Ce résultat est tout de même à prendre avec précaution car l'indicateur capte potentiellement d'autres dimensions (voir constat 25) et les tests de robustesse ne confirment pas l'existence d'impacts significatifs d'un point de vue statistique.

#### **3.4.2. Quels sont les effets des modules de PVP selon la localisation des élèves (urbain ou rural) ? (5.1.GIN1.b)**

**Constat 29 :** Les résultats sur les aspirations sont pour la plupart non significatifs, que ce soit dans le contexte urbain ou rural. Cependant, les impacts estimés sur les aspirations scolaires

sont particulièrement élevés mais seulement significatifs (au seuil de 10%) pour les élèves urbains, suggérant que les modules de PVP pourraient avoir une influence sur le prolongement du cursus scolaire de ces derniers. L'absence de significativité parmi les élèves ruraux peut être causé par la taille restreinte de l'échantillon. Cette remarque reste donc hypothétique et ne peut pas être confirmée avec des outils quantitatifs.

**Constat 30 :** Concernant les indicateurs de compétences scolaires et linguistiques, C4ED n'observe pas d'effet significatif ni parmi les élèves ruraux, ni parmi les élèves urbains.

**Constat 31 :** Parmi les indicateurs de compétences de vie, les résultats suggèrent que les modules de PVP réduiraient l'estime de soi des élèves urbains ; un résultat lié notamment à la réduction de la dimension de l'acceptation sociale. La raison de cet effet différencié et incertain et aucune piste n'est apporté par le volet qualitatif suggérant que ce résultat s'expliquerait par les faiblesses listées dans le Constat 25.

### **3.4.3. Dans quelle mesure les modules de PVP sont-ils sensibles au genre ? (5.2.GIN1)**

**Constat 32 :** Les méthodes de suivi et évaluation ont recouru à des analyses de données ventilées par genre guidées notamment par des objectifs de formation d'enseignants et d'élèves spécifiques au genre (*indicateur 5.2.1*). En ce sens, non seulement le projet a préétabli des objectifs spécifiques de genre mais il est également parvenu à les remplir : les filles correspondent presque à la moitié des élèves exposés aux modules de PVP et les enseignantes formées correspondent à la moitié des enseignants formés (voir section 3.1).

**Constat 33 :** L'étude des documents de projets et l'analyse des données qualitatives met en avant l'absence de stratégie en ce qui concerne la mise en place d'une communication inclusive (*indicateur 5.2.3*).

**Constat 34 :** Lors de la collecte de données qualitatives, des défis relatifs à la participation des jeunes filles à l'école (absentéisme, retards et abandons), à cause de la persistance de normes culturelles et sociales assignant la place des jeunes filles et femmes à la maison et des pratiques telles que le mariage et les grossesses précoces. Les différents participants interrogés dans l'étude confirment l'absence de mesures mises en place par le projet pour pallier ces difficultés (*indicateur 5.2.4*).

**Constat 35 :** Les données qualitatives et quantitatives confirment une orientation des élèves reflétant la présence de stéréotypes de genre dans leur choix. En effet, six des huit métiers proposés dans les modules de PVP répondent aux souhaits formulés par les jeunes garçons lors de l'enquête de référence, alors que pour les filles seulement les métiers de la couture correspondraient aux choix d'orientation à tendances féminines. En ce sens, les entretiens qualitatifs ne permettent pas de confirmer que les choix des métiers présentés aient pris en considérations les dynamiques de genre (*indicateur 5.1.5* – voir aussi constat 6).

### **3.4.4. Dans quelle mesure les modules de PVP répondent-ils aux besoins spécifiques des élèves ? (5.3.GIN1)**

**Constat 36 :** L'analyse des données qualitatives qualitatives met en avant un décalage entre les aspirations des élèves, qui presque unanimement souhaitent poursuivre leurs études, et l'offre actuelle des métiers proposés par les modules de PVP. Le choix des métiers présentés

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

est plutôt basé sur l'existence ainsi que la dynamique de ces derniers dans les différentes régions. Le projet a tendance à échouer dans la réponse aux attentes des élèves mais les sensibilise sur les métiers plus accessibles géographiquement qui leur permettrait de générer un revenu à l'avenir, que ce soit pour financer les études ou pour entamer une carrière dans le secteur en question.

#### 3.5. QE7. COMMENT LES NOUVEAUX MODULES SONT-ILS INTEGRES DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE EXISTANT ? (7.1.GIN1)

**Constat 37 :** L'enseignement des modules de PVP fait appel à la méthodologie APC, mise en œuvre au sein de l'enseignement primaire en Guinée depuis 2003 (UNESCO, 2008). Étant donné que cette méthodologie encourage déjà le développement de compétences transversales et pratiques des élèves, l'intégration de la PVP à cette méthode d'enseignement n'a pas nécessité d'adaptation sévère du contenu des cours (*indicateur 7.1.1*). D'après les enseignants rencontrés dans le cadre de cette évaluation, les fiches pédagogiques mises à leur disposition par les formateurs leur ont permis de compléter leur cours en évoquant les métiers des filières porteuses et en les mettant en relation avec les compétences spécifiques aux matières réceptrices (*indicateur 7.1.2*). Ainsi, sur la base des entretiens qualitatifs avec les acteurs décentralisés de l'éducation et de l'étude des documents de projet, l'intégration des modules ne change nullement le programme éducatif en vigueur mais vient plutôt s'ajouter au contenu du cours classique (INRAP, 2019).

**Constat 38 :** Si l'intégration des modules de PVP dans l'enseignement existant semble se greffer de manière fluide et pertinente à l'APC, elle implique souvent une contrainte relative au temps d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants ont exprimé la nécessité d'augmenter les heures de cours afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage des élèves (*indicateur 7.1.3*).

## 4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

### 4.1. CONCLUSIONS

Les conclusions suivantes sont organisées selon les critères du CAD. Elles s'appuient sur les résultats détaillés dans la section 3 et à l'Annexe 5.4.

#### 4.1.1. Pertinence

**Conclusion 1 :** Le choix des métiers introduits par le projet est basé sur la dynamique des filières porteuses et ne tient pas compte des aspirations des élèves.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE1

En présentant les métiers issus de secteurs dynamiques, le projet vise à orienter les élèves vers des métiers dans lesquels ils ont de grandes chances de trouver un emploi (Constat 4). Cependant, les métiers correspondent rarement à ceux auxquels aspirent les élèves qui visent des métiers requérant un niveau de compétences et de qualifications élevé tels que ingénieurs, enseignants ou médecins (Constat 5). Les métiers présentés correspondent plutôt à des

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

métiers que et les parents perçoivent comme utiles pour les études et les élèves envisagent d'occuper en parallèle de leurs études et donc comme un moyen pour parvenir au métier auquel ils aspirent (Constat 19). Par conséquent, les métiers présentés sont pertinents dans la mesure où ils ont tendance à promouvoir la poursuite des études mais avec le risque de ne pas stimuler la PVP des élèves, notamment les filles.

Le choix des métiers semble donc être confronté à un dilemme entre choisir selon les filières porteuses (approche pragmatique et économique) ou selon les aspirations des élèves pour alimenter leur intérêt (approche plutôt psychosociale mais qui risque de confronter les élèves à des réalités décourageantes).

**Conclusion 2 :** Le projet a offert une formation initiale et d'un suivi adapté mais a manqué de soutien logistique pour réaliser les sorties éducatives.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE1

La formation étant structuré autour de l'APC bien connu par les enseignants et des matières réceptrices déjà existantes dans le programme scolaire, la semaine de formation a été considérées comme très satisfaisante selon les données qualitatives provenant des enseignants (Constats 7, 8 et 11). Le projet a par ailleurs facilité la mise en œuvre des modules de PVP en équipant les enseignants de fiches et matériel pédagogiques. Toutefois, les enseignants et les formateurs ont évoqué un manque de moyen et de soutien pour organiser les sorties éducatives, présenter les métiers en classe et mobiliser les différentes parties prenantes (enseignants, directeurs d'école, cadres de suivi, professionnels introduisant leurs métiers) (Constats 9 et 12). Plusieurs études dans différents contextes (Babalola et al., 2020; Said et al., 2014) identifient les mêmes difficultés dans des interventions scolaires démontrant que ce n'est pas une faiblesse spécifique à la mise en œuvre de la PVP en Guinée.

**Conclusion 3 :** Les outils pédagogiques mobilisés sont pertinents mais le manque de matériel risque d'accentuer les inégalités.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE1

Selon les données qualitatives, les différents outils et méthodes mobilisés dont les fiches pédagogiques, la présentation des métiers, sorties éducatives et les activités collectives ont été utiles pour attiser la curiosité des élèves (Constat 13). Cependant, certains élèves n'ont pas de matériel pédagogique faute de moyen des parents et de l'école pour acquérir les manuels scolaires limitant donc la participation en cours de ces derniers (Constat 14). En ce sens, le projet risque de renforcer certaines inégalités puisque ce matériel représente un élément clé pour une meilleure compréhension du cours et comprendre l'importance des nouvelles connaissances apprises dans la future vie professionnelle.

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

**Conclusion 4 :** La sensibilité au genre du projet s'illustre seulement par les objectifs de suivi et évaluation visant la parité et l'atteinte de ces derniers.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE1 et QE5.

Le projet s'est imposé des objectifs de parité de genre (dans le nombre d'enseignants formés et élèves exposés aux modules de PVP) et y est parvenu (voir Conclusion 7). Au-delà, l'étude identifie une absence de stratégie en ce qui concerne la mise en place d'une communication inclusive et la considération des filles dans la planification et mise en œuvre du projet, notamment pour lutter contre leur déscolarisation précoce (Constats 33 et 34) et le choix des métiers. Ce choix est en effet uniquement porté par les dynamiques économiques des filières porteuses sans la prise en compte ni des aspirations encore souvent fondées sur des stéréotypes de genre ni des barrières sociales spécifiques aux femmes (Constat 35).

### **4.1.2. Cohérence**

**Conclusion 5 :** Le projet se base sur l'approche éducative nationale et complémente le programme scolaire existant.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE7

L'étude confirme la cohérence du projet avec l'enseignement primaire en Guinée depuis 2003 notamment en basant les modules de PVP sur l'APC pour favoriser un apprentissage plus significatif et fonctionnel dont la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication efficace et la collaboration (Constat 37). Pour les enseignants et les élèves, les modules de PVP viennent compléter et enrichir le programme existant malgré des conséquences sur la capacité à les intégrer dans le temps disponible pour l'enseignement (Constat 38).

### **4.1.3. Efficacité**

**Conclusion 6 :** Le projet est largement parvenu à atteindre ses objectifs prédefinis mais il existe des limites importantes dans la qualité de mise en œuvre des activités prévues.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE0

L'objectif de la phase pilote de ce projet était de former 40 acteurs des structures déconcentrés aux modules de PVP, 160 enseignants (dont 50% de femmes) et exposer 6 000 élèves à des enseignants formés à la PVP (dont 50% de filles). Le projet a largement dépassé les objectifs prédefinis et est parvenu à maintenir la parité hommes-femmes parmi les enseignants formés et les élèves exposés. En effet, selon la GIZ, le projet a formé 97 acteurs des structures déconcentrés, 204 enseignants dont (52% de femmes) et 11 995 élèves (dont 48% de filles) (Constats 1, 2 et 3). Toutefois, l'atteinte des objectifs sont à relativiser car :

- En moyenne les élèves traités ont été exposés à des enseignants formés pendant 66% des jours d'école au cours des deux dernières années contrastant avec l'idée initiale

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

que les élèves seraient exposés pendant le CM1 et le CM2 (Constat 15). Ceci s'explique par le fait que certains enseignants formés ont été muté et certains enseignants des écoles sélectionnées n'ont pas été formés bien que le projet prévoyait de tous les former.

- Il est incertain dans quelle mesure les enseignants ont entrepris des activités de PVP notamment à causes de difficultés logistiques à les mettre en œuvre. Seulement un tiers des élèves ayant eu un enseignant formé à la PVP ont réalisé une sortie éducative (Constat 20), probablement lié au manque de soutien logistique (Constats 9 et 12).

### **4.1.4. Impact**

**Conclusion 7 :** Le projet n'a pas eu d'impact sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE4

Le projet n'a pas eu d'impact significatifs ni sur les aspirations (professionnelles et scolaires), les notes scolaires, la compréhension du français, la capacité à lire le français ni sur l'absentéisme (Constats 20 à 23). Ces résultats décevants pourraient s'expliquer par les mécanismes (non mutuellement exclusifs) suivants :

- La faible intensité de l'exposition des élèves aux activités de PVP (voir conclusion 4 et 7).
- Les élèves, bien qu'intéressés par les activités proposées, n'aspirent pas aux métiers présentés. Les métiers proposés par les modules de PVP représentent des emplois temporaires que les élèves souhaitent occuper pendant leurs études ou une solution de repli en cas d'échec scolaire (constat 19).
- L'animation de certains cours en langues nationales (au lieu du français)
- Les niveaux déjà élevés (faibles) des aspirations (d'absentéisme).

Ainsi, il convient de s'interroger sur le rôle de l'école primaire dans l'orientation des élèves et sur le besoin d'explorer d'autres leviers pour retarder la sortie du système éducatif.

**Conclusion 8 :** L'étude a identifié des impacts limités du projet sur les compétences de vie des élèves.

Cette conclusion est basée sur les réponses à la QE4 et QE5

Les analyses quantitatives suggèrent que le projet a seulement améliorer modestement l'efficacité personnelle parmi les filles qui affirment être plus confiante dans leur capacité à surpasser des défis. Les résultats corroborent avec la littérature qui présente la famille comme principal facteur de développement des compétences de vie pendant la petite enfance alors que ce n'est qu'à partir de l'adolescence que les pairs, l'école et la communauté prennent de

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

l'importance (OECD, 2015; Soares et al., 2017). Ceci dit, l'absence d'impacts dans les autres dimensions peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

- La faible intensité de l'exposition des élèves aux activités de PVP (voir conclusion 4).
- La faible variabilité dans le temps des indicateurs de compétences de vie.
- Les indicateurs psychométriques sont difficiles à capter dans des indicateurs quantitatifs malgré l'usage de modules préalablement testés par des psychologues.

#### 4.2. RECOMMANDATIONS

Les recommandations suivantes sont conçues à partir des résultats et conclusions spécifiques de cette évaluation, en mettant l'accent sur l'amélioration de la pertinence, l'efficacité, de l'impact et de l'inclusivité des interventions scolaires, ainsi que de leurs évaluations dans des contextes similaires. L'identification des parties-prenantes est notamment basé sur les responsables des activités menées (voir Tableau 4). Il convient de noter que le C4ED n'a pas connaissance des mandats, des plans et des agendas de toutes les parties prenantes, ce qui limite sa capacité à fournir des recommandations plus exploitables si les QE ne couvrent pas les défis propres aux parties prenantes.

**Recommandation 1 :** Aligner les filières porteuses et les aspirations des élèves dans le choix des métiers présentés dans les activités de PVP.

*Niveau de priorité : Élevé*

*Lié aux constats 4 et 5*

Parties prenantes	Recommandations spécifiques
<ul style="list-style-type: none"><li>- SNFCPE<sup>12</sup></li><li>- INRAP<sup>13</sup></li></ul>	<p>En plus de se baser le rapport ELMA et les échanges avec les acteurs institutionnels pour identifier les filières porteuses, organiser des ateliers en début de programme pour explorer les aspirations professionnelles des élèves. Ces ateliers pourraient inclure des discussions en classe, des questionnaires, ou des activités interactives permettant aux élèves d'exprimer leurs rêves professionnels.</p> <p>Cette approche permettrait également d'adapter le panel de métiers aux potentielles différences culturelles entre régions, entre zones urbaines/rurales mais aussi de prendre en considérations les différences de genre.</p>

<sup>12</sup> Service National de la Formation Continue du Personnel Enseignant.

<sup>13</sup> Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	<p>Introduire une plus grande variété de métiers, y compris ceux qui requièrent des compétences et qualifications élevées, afin de mieux refléter les aspirations des élèves. Par exemple, inviter des professionnels tels que des ingénieurs, des médecins, et des enseignants à partager leur parcours. Cette initiative permettrait (i) d'attirer l'attention des élèves, (ii) de rendre compte du parcours éducatif à suivre et (iii) des difficultés potentielles à trouver un emploi correspondant à ce métier.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeurs d'écoles et enseignants</li> </ul>	<p>Mettre en place des activités de sensibilisation ciblé afin d'informer les élèves sur les perspectives professionnelles réelles liées à différentes filières d'études. Ces activités pourraient inclure :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des sorties éducatives dans lesquelles les organisateurs s'assurent que les professionnels discutent des réalités du marché du travail et des compétences requises</li> <li>- Et/ou un service d'orientation où les élèves peuvent discuter de leurs aspirations avec des conseillers d'orientation, afin de guider leurs choix en prenant en compte à la fois leurs intérêts et les réalités du marché.</li> </ul>

**Recommandation 2 : Renforcer les capacités des enseignants à réaliser les sorties éducatives**

*Niveau de priorité : Élevé*

*Lié aux constats 9 et 12*

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
Institution responsable de la formation de la formation des enseignants (SNFCPE)	Lors de la formation initiale, insister sur les implications logistiques des sorties éducatives. Si besoin, prolonger la formation initiale.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutions en charge du soutien financier et logistique des écoles</li> <li>- Responsables des sorties découverte (IRE)</li> <li>- Secteur privé</li> </ul>	Allouer des ressources spécifiques pour le transport et la logistique afin de garantir la réalisation des sorties éducatives et les activités en salle de classe qui requièrent des aménagements ou du matériel. Des partenariats avec les autorités locales ou des entreprises privées pourraient être envisagés pour financer ou fournir des moyens de transport.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutions en charge de la formation continue (IGE<sup>14</sup>, DPE<sup>15</sup>, DNEF<sup>16</sup>)</li> </ul>	<p>Mettre en place un programme de formation continue pour les enseignants avec des sessions de mise à jour régulières, et établir une plateforme de support pour échanger des bonnes pratiques et résoudre les problèmes logistiques.</p> <p>Assurer un soutien institutionnel aux enseignants pour la mise en œuvre des activités de PVP, notamment en rendant disponibles des points focaux locaux dans les structures déconcentrées (directeurs d'écoles ou membres des truc préfectoraux.</p>
---	--

**Recommandation 3 : Assurer une égalité d'accès aux ressources pédagogiques**

*Niveau de priorité : Élevé*

*Lié aux constats 13 et 14*

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeurs d'écoles et enseignants</li> <li>- Institutions responsables du suivi de l'enseignement par l'APC (IGEN, DPE, DNEF)</li> <li>- GIZ</li> </ul>	<p>Assurer que tous les élèves aient accès aux matériels pédagogiques nécessaires en fournissant gratuitement (ou à un prix symbolique) des manuels et autres supports dans le cadre du projet. Un premier pas considérait à développer une base de données à mettre à jour par les enseignants (annuellement ?) pour informer du manque de matériel dans les salles de classe.</p> <p>Mettre en place un fonds ou une bourse pour aider les familles qui ne peuvent pas se permettre d'acheter des matériels scolaires, afin de réduire les inégalités entre les élèves.</p>

**Recommandation 4 : Assurer une continuité de l'exposition à la PVP pendant le CM1 et le CM2**

*Niveau de priorité : Élevé*

*Lié aux constats 9, 12, 15 et 20*

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
--------------------------	------------------------------------

<sup>14</sup> Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

<sup>15</sup> Direction Préfectorale de l'Education.

<sup>16</sup> Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institution en charge de superviser les pratiques de classe (DPE).</li> <li>- GIZ</li> </ul>	<p>Créer un système de suivi et d'évaluation pour s'assurer que les enseignants formés mettent en œuvre les activités prévues. Cela pourrait inclure des visites plus régulières en classe et des rapports d'activités.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institution en charge du déploiement des enseignants (IGEN).</li> </ul>	<p>Former tous les enseignants de chaque école sélectionnée pour la mise en œuvre de la PVP pour s'assurer que chaque élève soit exposé aux activités prévues pendant deux ans, même en cas de rotation interne d'enseignant.</p> <p>En complément, il serait également utile de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limiter les mutations des enseignants formés</li> <li>- Favoriser le suivi des élèves par un même enseignant au long du CM1 et du CM2.</li> </ul>

**Recommandation 5 : Lutter contre les stéréotypes de genre**

*Niveau de priorité : Élevé*

*Lié aux constats 33 à 35*

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instance en charge du développement des modalités, modules et le matériel didactique (INRAP)</li> </ul>	<p>Développer des stratégies de communication et des supports pédagogiques qui encouragent la participation des filles et combattent les stéréotypes de genre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instance en charge d'intégrer des informations sur la découverte professionnelle dans la pratique d'enseignement (IGEN)</li> </ul>	<p>Concevoir des activités ou des modules spécifiques visant à encourager les filles (garçons) à poursuivre leurs études et à s'intéresser à des carrières traditionnellement dominées par les hommes (femmes).</p>

**Recommandation 6 : Assurer un suivi des activités prévues**

*Niveau de priorité : Élevé*

*Lié aux constats 1 à 3 et 15*

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donateurs et institutions responsable de l'usage efficient des ressources allouées (FFU, GIZ, MEPUA)</li> <li>- Responsable de l'approche, suivi évaluation (IGEN)</li> </ul>	<p>Assurer que les activités soient réalisées telles qu'initialement prévu et intégrer des dimensions qualitatives dans le cadre logique. Pour y parvenir le projet pourrait intégrer par exemple des objectifs en termes de nombre de sorties éducatives réalisées, nombre de fiches pédagogiques mobilisées par chaque enseignant.</p> <p>Le suivi évaluation devrait également intégrer des dimensions liées au genre afin d'inciter les responsables des activités à les adapter aux garçons et aux filles.</p> <p>Ceci implique de développer un système de suivi à mettre à jour notamment par les enseignants mais qui servirait également de moyen de communication pour alerter sur des déviations par rapport aux objectifs.</p>

**Recommandation 7 : Explorer d'autres leviers pour retarder la sortie du système éducatif.**

*Niveau de priorité : Élevé*

*Lié aux constats 20 à 23*

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donateurs et institutions à la recherche de leviers efficace pour retarder la sortie du système scolaire (FFU, GIZ, MEPUA, IGEN)</li> </ul>	<p>A elles seules, les activités de PVP réalisés dans le cadre de ce projet pilote n'ont pas eu d'effet sur les aspirations. La littérature suggère d'explorer d'autres leviers (complémentaires) comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'offre de repas à l'école (Destaw et al., 2022; Laxmaiah et al., 1999)</li> <li>- Réduire le coût d'inscription ou transférer des fonds conditionnels aux tuteurs (Fiszbein &amp; Schady, 2009; Khiem et al., 2020; Schulz &amp; Grimes, 2002)</li> <li>- Mieux équiper les enseignants en matériel pédagogique (Tan et al., 1999)</li> </ul> <p>Aussi, il serait pertinent d'explorer les effets des interventions réalisées au sein des ménages beaucoup moins explorées par les chercheurs.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutions cherchant comprendre l'efficacité de la PVP en école</li> </ul>	<p>Retarder les activités de PVP au collège étant donné que l'étude n'a pas identifié d'impacts majeurs au CM et que la littérature suggère que les effets des interventions scolaires sur le développement des compétences de vie et</p>

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

secondaire (FFU, GIZ, MEPUA, IGEN)	d'aspirations suggèrent que ce n'est qu'à l'adolescence que l'école joue un rôle prédominant.
------------------------------------	---

**Recommandation 8 : Faciliter l'accès à l'école aux élèves**

*Niveau de priorité : Moyenne*

*Lié aux constat 17*

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parents d'élèves, directeurs d'école, DPE</li> </ul>	<p>Face aux difficultés d'accès à l'école (temps entre la résidence et l'école, harcèlement et rencontre de dangers), il serait judicieux d'améliorer les infrastructures routières et des services de transports. Si l'amélioration des routes représente un investissement conséquent, des initiatives comme l'illumination des principaux trajets entrepris par les élèves, la mobilisation collective des parents pour accompagnement ou le transport commun des élèves (formes de covoiturage) peut s'avérer efficace pour lutter contre les problèmes d'accès à l'école.</p>

**Recommandation 9 : Mieux intégrer les modules de PVP dans le curriculum existant**

*Niveau de priorité : Moyenne*

*Lié aux constat 17*

<b>Parties prenantes</b>	<b>Recommandations spécifiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- INRAP</li> </ul>	<p>Bien que les modules de PVP mobilisent l'APC facilitant ainsi l'adoption des fiches pédagogiques par les enseignants, les activités de PVP impliquent plus de temps. Il serait donc important de mieux intégrer les activités de PVP dans le programme éducatif en vigueur notamment en considérant le temps nécessaire pour les réaliser. Il serait judicieux d'évoquer lors des formations des enseignants comment ces activités (supplémentaires) s'imbriquent dans le programme en vigueur</p>

---

#### 4.3. LEÇONS APPRISES

##### **4.3.1. Conception et mise en œuvre du projet**

- Importance de l'alignement entre les aspirations des élèves et le contenu des programmes :** le projet a montré que les métiers introduits, bien que pertinents du point de vue des dynamiques économiques, ne correspondent pas toujours aux aspirations des élèves. Cela souligne l'importance de concevoir des programmes qui non seulement tiennent compte des opportunités économiques, mais aussi des aspirations des élèves, afin de les motiver et de les engager activement dans leur parcours éducatif et professionnel.
- Nécessité d'un soutien logistique robuste pour la mise en œuvre effective des activités éducatives :** Bien que la formation initiale des enseignants et le matériel pédagogique aient été bien reçus, l'absence de soutien logistique a limité l'efficacité du projet, notamment en ce qui concerne l'organisation des sorties éducatives. Cela montre qu'une bonne formation doit être accompagnée de ressources logistiques adéquates pour assurer la pleine réalisation des activités pédagogiques.
- L'importance de la continuité et de la cohérence pédagogique :** l'exposition limitée des élèves aux activités de PVP en raison de la rotation des enseignants et de la discontinuité dans la mise en œuvre des activités a réduit probablement l'impact du projet. Cela illustre la nécessité de concevoir des programmes qui assurent une continuité pédagogique, même en cas de changement d'enseignants, pour maximiser l'efficacité des interventions éducatives.
- Cohérence avec le curriculum national comme facteur de réussite :** l'alignement du projet avec l'approche pédagogique nationale a facilité son acceptation et son intégration par les enseignants. Cela démontre que pour maximiser l'adoption et l'efficacité des programmes éducatifs, il est essentiel de s'assurer qu'ils sont en cohérence avec le curriculum national existant.
- L'école primaire a un rôle limité dans l'orientation professionnelle :** l'impact limité du projet sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves met en évidence les limites du rôle de l'école primaire dans l'orientation professionnelle. Cela suggère qu'il pourrait être plus efficace d'introduire des interventions d'orientation professionnelle à un stade ultérieur, lorsque les élèves sont plus matures et ont une meilleure compréhension des carrières.

##### **4.3.2. Evaluation de projets en école primaire**

- Maximiser l'expositions aux modules de PVP pour rendre les effets détectables :** il serait préférable que les élèves exposés aux modules de PVP le soient pendant deux années scolaires. Il est possible qu'une exposition plus longue et plus consistante au cours du temps renforcerait les effets potentiels du programme.
- Adaptation des outils d'évaluation des indicateurs psychométriques :** l'évaluation de dimensions intangibles comme les aspirations et les compétences de vie parmi les enfants en école primaire s'avère complexe. Celles-ci semblent évoluer lentement dans le temps (et devraient donc être mesurées sur des horizons de plus long terme) et les modules des questionnaires captent parfois d'autres dimensions que celles recherchées.
- Renforcer le système de suivi et évaluation :** adopter un système de suivi numérique centralisé, avec des numéros d'identification uniques pour chaque élève et enseignant

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

serait utile pour suivre les performances scolaires des élèves, les activités du programme et la mise en œuvre effective des modules de PVP. Dans le cas de ce programme, le système de suivi permettrait de mieux comprendre dans quelle mesure les fiches pédagogiques ont été mobilisées dans les matières réceptrices, la fréquence des sorties éducatives (ou diffusion de vidéos) et les performances des élèves sans avoir à déployer des équipes pour collecter des données.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

## 5. ANNEXES

### 5.1. LOGIQUE D'INTERVENTION

Tableau 3: Cadre logique du Résultat 4

	Logique d'intervention	Indicateurs	Valeurs de référence (y compris année de référence)	Cibles phase 1 + phase 2 (y compris année de référence)	Etat actuel (2022)	Sources et moyens de vérification	Hypothèses	Commentaires
Objectif global : impact	Contribuer à la prévention et la limitation de la migration irrégulière, ainsi que de permettre la réintégration des migrants de retour et l'insertion socio professionnelle durable des jeunes guinéens afin de promouvoir le développement économique inclusif de la Guinée	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stabilisation du nombre de départs pour la migration dans les zones d'intervention</li> <li>Nombre d'emplois occupés par les migrants de retour dans le contexte de l'action</li> <li>Nombre total d'emplois créés et occupés par les jeunes dans les zones et autres</li> </ul>	X	X	---	<p>Statistiques nationales sur l'emploi.</p> <p>Statistiques du système des Nations unies, FMI et Banque mondiale</p> <p>Rapports des bailleurs de fonds et agences de développement</p> <p>Rapport de différents Ministères chargés de l'issue de migration et les indicateurs du dispositif de surveillance</p>	<p>Stabilité de l'environnement macro-économique Guinéen</p> <p>Stabilité de l'environnement économique sous-régional et mondial</p> <p>Normalisation/stabilisation de l'environnement politique</p> <p>Poursuite des réformes structurelles engagées pour la promotion d'emploi</p>	<p>Les valeurs n'ont pas été défini au départ</p> <p>Sera poursuivi avec la réalisation des qualifications professionnelles de courte durée]</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation en pourcentage du niveau de revenu des jeunes ayant bénéficié du programme</li> </ul>	<p>1.151.000 GNF (moyenne des revenus)</p>	<p>+ 15 %</p>	<p>1.297.000 GNF donc 12.68 %</p>	<p>Données d'enquête et du système S&amp;E du projet</p>	<p>Engagement des différentes structures nationales à s'impliquer dans la mise en œuvre du projet</p> <p>Participation effective des bénéficiaires cibles dans les activités de projet prévues conformément au calendrier fixé</p> <p>Secteur privé et les jeunes sont disponibles et intéressé à participer à l'action</p> <p>Respect des engagements régionaux par la Guinée et ses partenaires</p>	<p>Une étude pour la définition des valeurs a été réalisé en 2022</p>

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

<b>Objectif(s) spécifique(s) : Effet(s) direct(s)</b>	OS2 : Les jeunes ont accès à une formation professionnelle et à une préparation à la vie professionnelle améliorant leur employabilité	OS 2/1 : Nombre de formations/qualifications professionnelles en adéquation avec le marché guinéen créées/proposées  OS 2/2 : Pourcentage de jeunes ayant suivi une formation/qualification professionnelle dans le cadre de l'action employés ou ayant créé leur entreprise 3 mois après la fin de l'action	0  0	8 nouveaux modules  Jusqu'à 50% de 450 jeunes qui ont suivi un apprentissage/stage et jusqu'à 3 880 qui ont suivi une qualification professionnel le dans le cadre de l'action ont trouvé un travail ou on créer leur entreprise (50% de femmes et 5% migrants de retour)	<i>8 nouveaux modules/programmes de formation élaborés, validés</i>  x	Documentation d'Elaboration des modules  Documentation d'usage des modules  Etude de suivi des jeunes	Le Secteur privé et les jeunes sont disponibles et intéressé à participer à l'action	Cet indicateur sera touché dès lors que les formations qualifiantes de courte durée vont se réaliser
	Résultat 4 : Les jeunes ont acquis des compétences de développement humain leur permettant de s'insérer activement dans la société.	4.1 Nombre d'élèves des écoles primaires (CM 1 et CM 2) qui ont reçu des sensibilisations de préparation à la vie professionnelle intégrée dans des programmes quotidiens  4.2 nombres d'acteurs des structures déconcentrées (directeurs, délégués scolaires de l'enseignement élémentaire) et enseignants des écoles primaires qui ont reçu une formation pour donner des cours/séance de sensibilisation dans le domaine « préparation à la vie professionnelle »	0  0	Jusqu'à 6 000 (50% des filles)  Jusqu'à 40 acteurs des structures déconcentrées  Jusqu'à 160 enseignants (50% femmes)	11 995 élèves dont 5 814 filles ont reçu des cours de PVP  97 (15 femmes) dont 54 nouveaux formateurs/trices des enseignant(e)s ont été identifié(e)s et formé(e)s  204 enseignant(e)s dont 107 femmes formé(e)s à l'approche PVP	Liste des écoles primaires avec les élèves qui ont suivi la sensibilisation  Liste de participants	Le gouvernement guinéen libère les enseignants des écoles primaires pour une formation continue et il leur compense la tâche supplémentaire.  Le gouvernement guinéen trouve un moyen d'intégrer les modules de formation de compétence de la vie dans le cursus.	Ceci est lié aux pléthores dû : Au redoublement massif des élèves du Cours Moyen 2 aux examens de 2021 A l'afflux des élèves venant du Cours Elémentaire vers le Cours Moyen 1

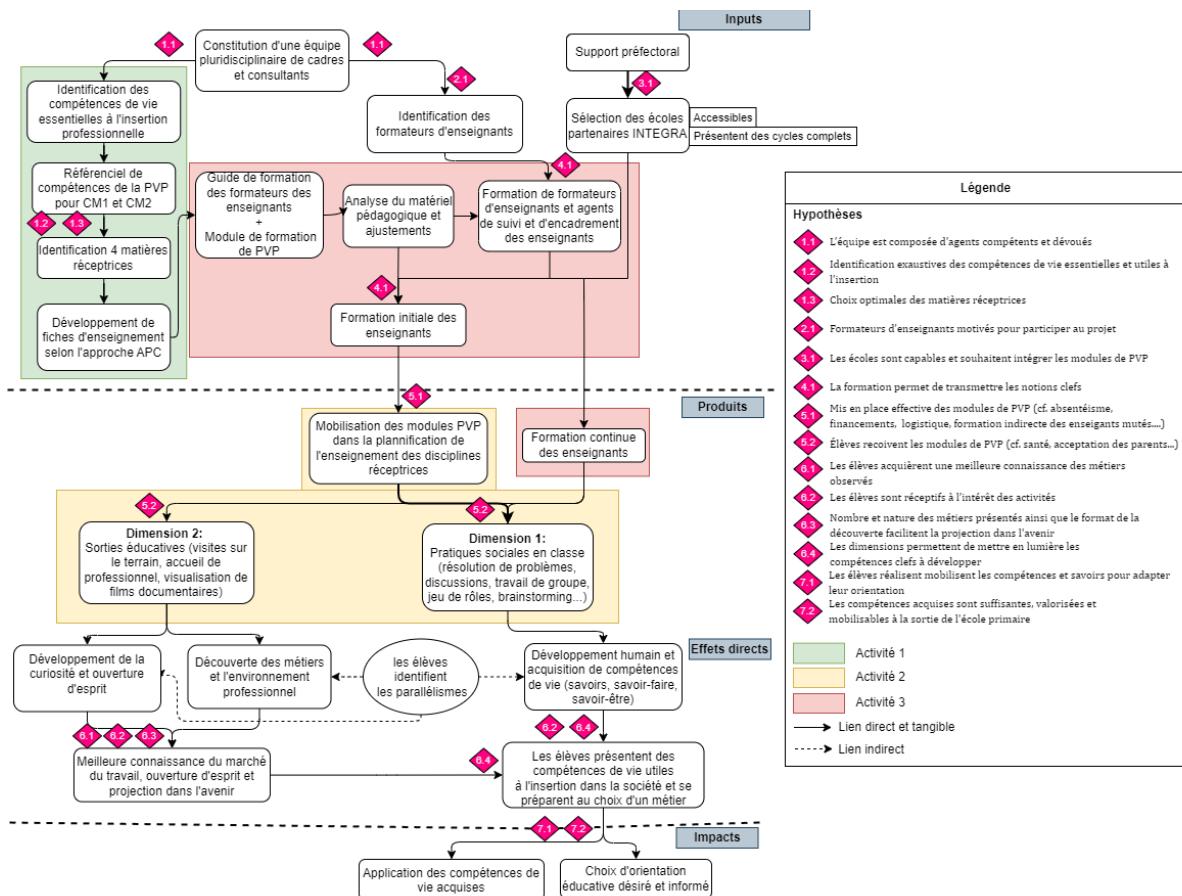
Source : GIZ (2023)

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Une représentation graphique de la théorie du Changement (TdC) du résultat 4 du projet INTEGRA-GIZ est présentée ci-dessous (Figure 4). Son développement et affinement est crucial pour mieux saisir les étapes du projet et adapter la stratégie de l'EIC. Nous y listons également les hypothèses sous-jacentes. Ces éléments sont essentiels afin d'identifier les liens entre les différents maillons de la chaîne causale et les potentiels risques qui pourraient limiter l'observation d'impacts sur les élèves recevant le traitement.

Figure 4 : Théorie du changement



Source : Élaboration du C4ED

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

Tableau 4: Listes des activités du Résultat 4, acteurs et responsables

Activités	Sous activités	Acteurs	Responsables
R.4.1 Développer et mettre en oeuvre des modules spécifiques dans le domaine des compétences de la vie pour développer les aptitudes psychosociales et interpersonnelles.	R.4.1.1 Identifier les compétences de la vie particulièrement pertinentes	INRAP, DNFPPE, DNEF, IGE, FEGUIPAE	INRAP
	R.4.1.2 Élaborer les modalités, les modules et le matériel didactique	INRAP, DNFPPE, DNEF, IGE, FEGUIPAE	INRAP
	R.4.1.3 Mettre en oeuvre les qualifications sur les compétences de la vie	SNFCPE, INRAP, DNFPPE, DNEF, IGE, FEGUIPAE.	SNFCPE
	R.4.1.4 Assurer le suivi évaluation de l'approche en vue de son amélioration.	IGE, INRAP, DNFPPE, DNEF, IRE, DPE, FEGUIPAE.	IGEN
	R.4.1.5 Intégrer des informations sur la découverte professionnelle dans la pratique d'enseignement	IGE, INRAP, DNFPPE, DNEF, IRE, DPE, FEGUIPAE.	IGEN
R.4.2 Sensibiliser et informer les jeunes sur les possibilités d'entreprendre et de s'insérer dans la vie socio-économique	R.4.2.1 Intégrer des informations sur l'insertion professionnelle dans le curriculum scolaire	DNEF, IRE, DPE, DE, DSEE, IGE, INRAP	DNEF
	R.4.2.2 Contacter des représentants du monde du travail et réaliser des séances d'information	DNEF, IGE, IRE, IRETFP, DPE, DSEE, DE	IRETFP
	R.4.2.3 Organiser des visites dans les entreprises, l'administration, etc.	IRE, DPE, DE, DSEE	IRE
R.4.3 Dispenser des formations continues aux cadres des structures déconcentrées par rapport à la transmission de compétences de vie et de caractéristiques entrepreneuriales	R.4.3.1 Déterminer les besoins de formation continue et les aligner sur l'analyse du contexte territorial	SNFCPE, INRAP, DNFPPE, DNEF, IGE, IRE, DPE, DSEE	SNFCPE
	R.4.3.2 Créer une offre de formation et la mettre en oeuvre	SNFCPE, INRAP, DNFPPE, DNEF, IGE, IRE, DPE, DSEE	SNFCPE
	R.4.3.3 Offrir un coaching aux enseignants	IRE, DPE, DSEE, DE, IRETFP	DPE
	R.4.3.4 Documenter les apprentissages et faire des ajustements de contenu et de méthodologie	DNEF, SNFCPE, DNFPPE, IRE, DPE, DSEE, DE, IRETFP	DNEF
	R.4.3.5 Conseiller les parties prenantes clés (local/national) dans l'intégration des apprentissages dans leurs politiques, stratégies et programmation en général	SNFCPE, INRAP, DNFPPE, DNEF, IGE, IRE, DPE, DSEE	INRAP
R.4.3 bis Dispenser des formations continues aux enseignants des écoles primaires par rapport à la transmission de compétences de vie et de	R.4.3 bis.1 Déterminer les besoins de formation continue et les aligner sur l'analyse du contexte territorial	SNFCPE, INRAP, DNFPPE, DNEF, IGE, IRE, DPE, DSEE	SNFCPE
	R.4.3 bis.2 Créer une offre de formation et la mettre en oeuvre	SNFCPE, INRAP,	SNFCPE

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

caractéristiques entrepreneuriales		DNFPPE, DNEF, IGE, IRE, DPE, DSEE	
	R.4.3 bis.3 Offrir un coaching aux enseignants (Assurer l'accompagnement des enseignants)	IRE, DPE, DSEE, DE, IRETFP	DPE
	R.4.3 bis.4 Documenter le développement des apprentissages et faire des ajustements nécessaires sur le contenu et la méthodologie	DNEF, SNFCPE, DNFPPE, IRE, DPE, DSEE, DE, IRETFP	DNEF
	R.4.3 bis.5 Assurer la supervision des pratiques de classe	DPE, DSEE, DE	DPE
R4.3 bis1 Plaidoyer (Conseiller les parties prenantes clés locales et nationales) pour l'intégration de la PVP dans les programmes	R4.3. Bis1.1 Partager l'initiative d'intégration de la PVP avec les Ministères impliqués	DNEF, SNFCPE, DNFPPE, IRE, DPE, DSEE, DE, IRETFP	IGEN
	R4.3. Bis1.2 Elaborer un Plan de communication sociale en faveur de la PVP	MEPUA, METFP, MESRSI, Mcom, FEGUIPAE	INRAP
	R4.3. Bis1.3 Mettre en oeuvre le Plan de communication social en faveur de la PVP	Cellule de communication des départements ministériels, INRAP, FEGUIPAE.	INRAP

Source : GIZ (2023)

## 5.2. METHODOLOGIE D'EVALUATION

### 5.2.1. Conception de l'EIC

Pour mesurer les effets des modules de PVP, C4ED mobilise une approche quasi-expérimentale dans laquelle les élèves exposés au traitement (évoluant dans une école PC et avec un enseignant formé à la PVP) sont comparés à des élèves évoluant dans des écoles PC mais dont leur enseignant n'a pas été formé à la PVP. L'approche d'évaluation utilisée se base sur la méthode de la double différence (DD) combinée à une méthode de pondération, lorsque les données sont disponibles avant et après le traitement. Lorsque les données sont disponibles seulement après le traitement, C4ED mobilise une méthode de pondération.

La méthode de la DD prend en compte les différences observables et inobservables entre le groupe traité et le groupe de comparaison sous certaines conditions. L'approche est robuste tant que les différences (entre les deux groupes) en termes de facteurs ayant un impact sur les indicateurs d'intérêt restent stables dans le temps. Si cette hypothèse est satisfaite, la méthode permet de mesurer un effet causal. Cette approche est également robuste aux chocs exogènes tant que ces derniers affectent les groupes de manière similaire. En bref, l'hypothèse cruciale de la méthode est que les différences de résultats mesurées *avant* la mise en place du projet entre les deux groupes d'étude seraient restées les mêmes dans le temps en absence de traitement (hypothèse des tendances parallèles). La faiblesse de la méthode de la DD est qu'elle repose sur cette hypothèse, qui, dans le cas de la présente étude, ne peut pas être confirmée. Il faudrait idéalement observer des données à plusieurs points dans le temps avant le traitement afin de visualiser l'évolution des indicateurs d'intérêt. En absence de ces données, une alternative consiste à renforcer la similarité des groupes de traitement et de comparaison par une méthode de pondération. C4ED utilise donc la double différence doublement robuste (DR DD pour « *doubly robust difference-in-difference* ») pour prendre en compte le niveau de similarité de chaque observation témoin avec chaque observation traitée selon des caractéristiques observables les plus similaires.

Ainsi, la stratégie d'analyse requiert de collecter des données avant la mise en œuvre des activités, soit à la rentrée du CM1 (5<sup>ème</sup> dans le système scolaire guinéen), et après le traitement. Afin de pouvoir mesurer des effets, C4ED a récoltés des informations sur les mêmes individus à la sortie du CM2 (6<sup>ème</sup> dans le système scolaire guinéen) en juin et juillet 2023. Il est à noter toutefois que certaines informations n'étaient pas disponibles lors de l'enquête de référence (les notes des élèves, par exemple) ce qui implique que pour certaines variables, C4ED ne peut exploiter la DD pour mesurer les impacts et s'appuie le cas échéant sur une (simple) méthode de pondération : l'ajustement de régression pondéré par la probabilité inverse (« *Inverse Probability Weighted Regression Adjustment* » - IPWRA).

### 5.2.2. Explication de la méthodologie

L'approche par les pondérations suit une idée similaire à celle de l'appariement. Au lieu de faire correspondre explicitement les bénéficiaires aux non-bénéficiaires, la pondération consiste à attribuer plus de poids aux observations similaires les unes aux autres sur la base de caractéristiques observables pour mesurer les effets d'une intervention. Intuitivement, deux observations, l'une du groupe des bénéficiaires et l'autre du groupe de comparaison, ayant exactement les mêmes caractéristiques, seraient comparées. Cependant, comme la sélection des

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

écoles et les résultats d'intérêt dépendent de nombreux facteurs, trouver une correspondance exacte peut être difficile. Par conséquent, l'approche utilise plutôt la probabilité de chaque observation d'être exposé au traitement, appelée scores de propension (SP). Ces scores vont de 0 à 1 et sont calculés pour chaque observation à l'aide de variables censées influencer à la fois la sélection dans le projet et les résultats d'intérêt. Ensuite, DD DR et le IPWRA utilisent les scores de propension estimés et attribuent plus de poids aux jeunes du groupe de comparaison plus susceptibles d'avoir reçu l'intervention, et moins de poids à ceux moins susceptibles d'avoir suivi le projet. Lors de la comparaison des observations de traitement et de comparaison dans l'échantillon pondéré, on suppose que la sélection dans le projet est aléatoire compte tenu des caractéristiques observables, et par conséquent, toute différence dans les résultats d'intérêt peut être attribuée à la participation au projet. Comme pour toute procédure d'appariement, l'approche de pondération repose sur deux hypothèses clés :

- **Indépendance conditionnelle** : La première hypothèse concerne la capacité à prendre en compte toutes les variables qui déterminent la probabilité d'être bénéficiaire du projet et qui sont également associées aux variables de résultats. Cela signifie que, conditionnellement à ces variables, la probabilité d'être bénéficiaire du projet n'est pas corrélée avec les résultats potentiels. En pratique, inclure toutes les variables déterminantes peut être impraticable. Il est important de noter que la plausibilité que cette hypothèse soit vérifiée est limitée par la connaissance du processus de sélection et des facteurs observés et utilisés dans l'estimation des SP.
- **Support commun** fait référence à l'étendue du chevauchement dans les distributions des SP entre le groupe de traitement et le groupe de comparaison. Si les individus d'un groupe sont trop différents les uns des autres, il n'y a alors pas de groupe de comparaison valide. Les approches d'appariement ou de pondération risquent alors d'estimer des résultats biaisés car elles compareraient des observations considérées comme trop différentes les unes des autres et, par conséquent, les différences dans les variables de résultats ne seraient pas attribuables seulement au projet. Pour satisfaire à cette hypothèse, cette EIC a analysé l'étendue de ce chevauchement et a exclu les observations situées en dehors du support commun.

### Estimation des scores de propension (étape 1)

Techniquement, les SP sont estimés sur la base d'une série de caractéristiques observables, appelées variables d'appariement, qui prédisent à la fois l'exposition au traitement et les variables de résultats. En principe, les variables d'appariement doivent présenter les caractéristiques suivantes (Caliendo & Kopeinig, 2008):

- Influencent simultanément le traitement et la variable de résultat
- Ne peuvent pas être affectées par l'exposition au traitement
- Fixées dans le temps ou mesurées avant le traitement

Les SP seront estimés via un modèle de choix binaire (c'est-à-dire un modèle probit ou logit) comme illustré par l'équation (1) :

$$T_i = \alpha + X_i' \delta + \mu_i \quad (1)$$

Dans cette équation,  $T_i$  représente la variable de traitement. Celle-ci est explorée sous sa forme binaire, catégorielle ou voire même continue pour identifier les impacts selon l'intensité de

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

l'exposition aux modules de PVP.  $\alpha$  est une constante représentant la probabilité moyenne de traitement dans le groupe de comparaison,  $\delta$  est l'ensemble de coefficients capturant l'impact des variables d'appariement  $X_i$  sur la probabilité de traitement et le résultat, et  $\mu_i$  est le terme d'erreur. La probabilité prédictive du traitement selon les caractéristiques observables est illustrée par l'équation ci-dessous, où  $p(x)$  représente les SP :

$$\Pr(T = 1|X = x) = p(x) \quad (2)$$

Dans le cadre de cette étude, C4ED a sélectionné les variables d'appariement sur la base de la littérature sur les déterminants des principaux résultats d'intérêt, les caractéristiques des élèves qui déterminent la sélection dans le groupe de traitement. Cependant, si l'on tient compte des ordres plus élevés des covariables et de termes d'interaction, trouver la "meilleure" spécification (c'est-à-dire celle qui conduit au meilleur équilibre entre les distributions des variables de prédiction dans les groupes de traitement et de comparaison) peut devenir un exercice complexe et long. Plutôt que de faire manuellement des allers-retours entre (i) la spécification du SP, et (ii) les tests d'équilibre, C4ED a suivi la procédure automatisée développée par Imbens & Rubin (2015). Cette procédure ne teste pas seulement les propriétés d'équilibrage d'un ensemble présélectionné de variables, mais aussi de leurs interactions de second ordre<sup>17</sup>. C4ED a introduit des variables considérées comme essentielles pour la prédiction du traitement et une batterie de variables « candidates » que la procédure automatisée à ensuite mobilisées pour explorer la combinaison optimale. Les variables sont listées ci-dessous :

- Variables essentielles qui déterminent le traitement : la localisation de l'école en milieu rural ou urbain et les variables binaires pour les régions de Faranah, Kindia, Labé et Mamou (d'après les discussions avec la GIZ, le principal déterminant était l'accessibilité des écoles).
- Variables candidates : l'âge de l'élève, le genre, perception de richesse du foyer, le français comme langue principalement parlé au sein du ménage, le sentiment de désavantage par rapport aux autres élèves car leur parents ont un niveau d'éducation moins élevé, l'accès à des livres d'écoles, la taille de la classe, le temps pour se rendre à l'école, le contrôle des devoirs, l'espace suffisant pour travailler en classe, l'espace suffisant pour travailler à la maison, temps suffisant pour dormir, l'accès à Internet,

La procédure automatisée développée par Imbens et Rubin (2015) a finalement retenu les variables suivantes :

- La localisation de l'école en milieu rural ou urbain
- Les variables binaires pour les régions de Faranah, Kindia, Labé et Mamou
- La taille de la classe
- L'espace suffisant pour travailler en classe
- Le français comme langue principalement parlé au sein du ménage
- Le temps pour se rendre à l'école
- La localisation de l'école en milieu rural ou urbain\*La taille de la classe
- La localisation de l'école en milieu rural ou urbain\*Mamou
- Mamou\*La taille de la classe

---

<sup>17</sup> Une interaction de premier ordre consiste en l'interaction entre deux variables, tandis qu'une interaction de second ordre correspond à l'interaction entre trois variables.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

- Kindia\*La taille de la classe
- Le temps pour se rendre à l'école\*Le temps pour se rendre à l'école
- Labé\*La taille de la classe

Les approches conventionnelles d'appariement, appelées algorithmes d'appariement, sont utilisées pour apparier les élèves de traitement aux élèves de comparaison. Cela peut se faire sur une base de un à un, avec le voisin le plus proche en termes de SP le plus similaire, ou un à plusieurs, en utilisant les voisins les plus proches. Cependant, les SP peuvent également être utilisés pour définir des poids pour chaque élève de traitement et de comparaison. C4ED utilise le IPWRA. Comme son nom l'indique, le IPWRA consiste à attribuer plus de poids aux ménages plus susceptibles d'avoir reçu le traitement et moins de poids à ceux moins susceptibles d'avoir reçu le traitement. Le IPWRA modélise la probabilité d'être traité par une intervention comme décrit dans l'équation (1).

### Estimation des effets des modules de PVP (étape 2)

Les SP estimés sont ensuite utilisés pour aider à mesurer l'effet moyen du traitement sur les traités (ou Average Treatment effect for the Treated - ATT ; c'est-à-dire "*En tenant compte des caractéristiques observables, quelle serait la différence moyenne dans la variable de résultat si les élèves témoins avaient été exposés aux modules de PVP*").

Lorsque la variable de résultat est disponible avant l'exposition au traitement, C4ED estime l'ATT à l'aide de l'estimateur de la DD développé par Sant'Anna & Zhao (2020). Lorsque les variables sont seulement disponibles après le traitement (fin du CM2) ou que le modèle DD ne converge pas, C4ED utilise le IPWRA.

- Estimations par le IPWRA :

Une fois que les SP ont été estimés, C4ED a éliminé les observations en dehors du support commun et a estimé l'ATT. Lors de l'utilisation des pondérations par probabilité inverse, le ATT est défini comme suit :

$$ATT = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \left[ T_i * Y_i - \frac{(1 - T_i) * Y_i * p(x)_i}{1 - p(x)_i} \right]$$

Où  $Y_i$  représente la variable de résultat de l'individu i. Le résultat des non-bénéficiaires est pondéré par leur probabilité de traitement puis divisée par un moins cette probabilité.

Différents modèles d'estimation du ATT ont été utilisés en fonction de la nature des variables de résultats. Pour les variables continues, C4ED a estimé des régressions par les moindres carrés ordinaires. Pour les variables binaires, C4ED a estimé des régressions probit.

Notez qu'une force clé du IPWRA est que cette méthode est doublement robuste dans la mesure où elle nécessite seulement que la spécification des scores de propension (première étape) ou l'estimation de la variable de résultat (deuxième étape) soit bien spécifiée (Wooldridge, 2010). En effet, cette approche permet l'inclusion de variables explicatives pour l'estimation des variables de résultats, visant à améliorer à la fois l'identification des impacts du projet et leur précision. C4ED a sélectionné les variables suivantes : l'âge, le genre, la perception de richesse du foyer, l'accès aux livres d'école, la taille de la classe, la localisation de l'école et les variables binaires pour les régions de Faranah, Kindia, Labé et Mamou.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

#### - Estimations par la DD :

L'approche par la DD, plus précisément l'estimation par la DD doublement robuste (DR DD), développé par Sant'Anna & Zhao (2020) s'appuie sur l'approche par les pondérations (détalée ci-dessus) en plus de prendre en compte les différences initiales dans la variable de résultat comme toute approche par la DD. Ainsi, l'estimateur DR DD pour l'ATT partage les forces de chaque méthode et, en même temps, évite certaines de leurs faiblesses.

L'ATT est estimé comme suit :

$$ATT = E[\hat{\omega}_1(D) - \hat{\omega}_0(D, X; \hat{\gamma})] * [(\Delta Y) - \mu_{0,\Delta}(X, \hat{\beta}_{0,\Delta})] \quad (3)$$

où

$$\hat{\omega}_1 = \frac{D}{E[D]}$$

et

$$\hat{\omega}_0 = \frac{\pi(X; \hat{\gamma})(1 - D)}{1 - (X; \hat{\gamma})} / E \left[ \frac{\pi(X; \hat{\gamma})(1 - D)}{1 - (X; \hat{\gamma})} \right]$$

Où est  $\pi$  un modèle pour  $p(X)$ ,  $D$  est le statut de traitement,  $X$  l'ensemble des variables explicatives déterminant le traitement et/ou la variable de résultat,  $\hat{\gamma}$  l'estimateur de probabilité inverse,  $\Delta Y$  la différence dans la variable de résultat entre l'enquête de référence et l'enquête finale ( $Y_1 - Y_0$ ).  $\mu_{d,\Delta} = \mu_{0,1}(X, \hat{\beta}_{0,1}) - \mu_{0,0}(X, \hat{\beta}_{0,0})$ , où  $\mu_{d,\Delta}$  est le modèle de régression des résultats et avec  $\hat{\beta}_{0,1}$  et  $\hat{\beta}_{0,0}$  respectivement les estimateurs des moindres carrés pondérés de la variable de résultat entre l'enquête de référence et l'enquête finale. Par conséquent, l'estimation de l'ATT implique de calculer à la fois  $\hat{\gamma}$  sur la base des SP  $p(X)$  et  $\hat{\beta}_{0,\Delta}$ . Notez que la première série de parenthèses dans l'équation 3 correspond à l'introduction du coefficient associé aux SP alors que la seconde série de parenthèses correspond à la mesure de la DD. En pratique, C4ED utilise la commande *drdid* de Stata pour automatiser l'estimation de l'ATT.

Enfin, étant donné que cette étude test l'impact des modules de PVP sur un grand nombre de variables, il est d'autant plus probable d'identifier des impacts positifs par chance (faux positifs - Anderson, 2008). Pour limiter ce risque, C4ED détermine la significativité des estimateurs à partir des q-valeurs affinées par le taux de fausses découvertes (ou *False Discovery Rate* en anglais – FDR). En pratique, C4ED implémente le code Stata développé par Anderson.

#### Tests de robustesse

C4ED a évalué la sensibilité des résultats estimés avec les méthodes détaillés ci-dessus: (i) En excluant les observations avec des valeurs extrêmes des SP ; (iii) En suivant une approche alternative, notamment l'appariement exact grossier (CEM pour *Coarsened Exact Matching*).

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

#### *Exclusion des observations avec des valeurs extrêmes des SP :*

Les techniques de pondération reposant sur les scores de propension, telles que le IPWRA, sont sensibles à ces derniers dont les valeurs sont proches de 0 ou proches de 1. En effet, les valeurs extrêmes des SP induisent une variance plus élevée dans les estimations. C4ED a testé la robustesse des résultats en excluant les observations avec des scores de propension inférieurs à 0,1 et supérieurs à 0,9 (Frölich & Sperlich, 2019). Ce test a conduit à l'exclusion de 87 observations.

#### *Appariement exact grossier (ou CEM)*

Les méthodes alternatives de pondération ou d'appariement, telles que le CEM, ne reposent pas sur l'estimation des SP. Au lieu de cela, elles consistent à appariéer directement des observations en fonction de caractéristiques observables. Une force de ces alternatives est leur moindre dépendance au modèle, permettant de tester la sensibilité des résultats à la spécification des SP. Cependant, en imposant des appariements plus restrictifs, ces méthodes peuvent entraîner une plus grande perte d'échantillon en raison d'un manque de support commun entre les groupes de traitement et de comparaison. En tant que telles, ces approches peuvent être sous-optimales lorsque de nombreuses variables d'appariement sont nécessaires pour atteindre un équilibre (Ripollone et al., 2020). Le CEM consiste à réduire une liste de caractéristiques préalables au traitement à un petit nombre de catégories. Comme pour le IPWRA, ces caractéristiques sont toutes des variables qui affecteraient la sélection dans le projet et les variables de résultat. Une fois que les catégories sont créées, les observations au sein des mêmes catégories sont directement appariées au lieu d'être pondérées en fonction des SP. Le ATT est ensuite estimé sur la base du nouvel échantillon d'observations appariées, en tant que différence moyenne dans la variable de résultat des bénéficiaires par rapport à celui des non-bénéficiaires appariés. C4ED a réalisé le CEM sur les catégories suivantes : âge inférieur à 11 ans, âge entre 11 et 14 ans, âge supérieur à 14 ans, perception d'avoir un foyer plutôt riche, accès aux livres d'école, localisation de l'école en zone rurale, localisation de l'école à Faranah, Mamou, Labé et Kindia, l'appartenance aux quartiles de la taille de la classe. Cela a conduit à un appariement réussi de 868 observations, soit 69,2% de l'échantillon. Une fois l'appariement effectué, l'ATT est estimé en utilisant le même ensemble de variables explicatives que celui utilisé dans les estimations du IPWRA.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**5.2.3. Difficultés rencontrées**

Le tableau ci-dessous présente les défis rencontrés (et potentiels risques) et les stratégies d'atténuation mise en place (ou prévues) jusqu'à ce jour.

Tableau 5 : Défis et stratégies d'atténuation

Domaine	Défis / Risques	Année d'identification	Stratégies d'atténuation	Résultat de la stratégie d'atténuation
Mise en œuvre du projet	Retard de la rentrée et besoin d'attendre au moins un mois avant de déployer les enquêteurs de terrain	2021	Adaptation du timing de l'enquête de référence	Résolu
	Certaines des écoles de l'échantillon ayant des enseignants formés à la PVP selon les données de suivi de la GIZ, n'avaient pas d'enseignants formés. Ceci a été identifié comme étant dû au fait que les enseignants sont régulièrement transférés dans d'autres écoles, ce qui rend difficile le suivi de la mise en œuvre des modules de PVP au niveau de l'école.	2021	La mutation des enseignants est hors de contrôle de C4ED ainsi que les écoles éligibles (doivent recevoir soit le PC soit le PC et des enseignants formés à la PVP). Par conséquent il impossible pour C4ED de résoudre ce risque. Par contre, afin de savoir combien de mois chaque enfant a été exposé aux modules de PVP, C4ED a collecté l'information lors de l'enquête finale grâce à un questionnaire soumis aux directeurs d'écoles. Cette stratégie a permis d'explorer des variations de l'intensité du traitement selon la durée d'exposition à un enseignant formé. Cependant, la majorité des élèves n'étant exposé qu'une seule année, l'exploitation de la variation de l'intensité du traitement est trop limitée pour identifier des impacts différenciés.	Mitigé
Développement des outils	Difficultés à faire remplir correctement le questionnaire par les	2022	Efforts importants fourni dans la phase de formation pour assurer que l'équipe de terrain soit capable de	Résolu

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	élèves lors d'un entretien groupé		faire comprendre les questions aux élèves. Les énumérateurs ont servi de soutien pour assurer le bon remplissage du questionnaire. Adaptation des questions et des réponses pour en faire un exercice simple et ludique (usage d'émoticônes et d'illustrations). Réduction de la longueur du questionnaire pour limiter les biais de réponse dues à la fatigue.	
Collecte de données	Retard dans l'obtention de l'autorisation du ministère de l'Education National et de l'Alphabétisation	2021	Relance régulière des parties-prenantes.  Obtention de l'autorisation en fin novembre 2021	Résolu
	Besoin de consentement écrit des tuteurs	2021	Mise en place d'une enquête préliminaire pour diffuser l'information auprès des écoles échantillonées et obtenir les consentements écrits des tuteurs de tous les élèves de CM1.	Résolu
	Difficultés à s'entretenir avec certains profils identifiés pour l'enquête qualitative et faiblesse des entretiens qualitatifs mené par SVI	2022	Report des entretiens à octobre/novembre 2023. Nouvelle formation des chercheurs locaux pour assurer le suivi des protocoles de collecte de données à suivre selon les standards de C4ED, ajustements des outils, encadrement rapproché de la collecte de données.	Mitigé

Source : Élaboration de C4ED

#### **5.2.4. Limites**

Toutes les limites de l'étude sont détaillées dans la section 1.4.

#### **5.3. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON**

Dans ce rapport, C4ED décrit les caractéristiques des élèves pour lesquels les données de référence et les données finales sont disponibles. L'échantillon est décrit sur la base de la variable de traitement et des variables clés utilisées dans l'estimation du score de propension (SP) et les régressions.

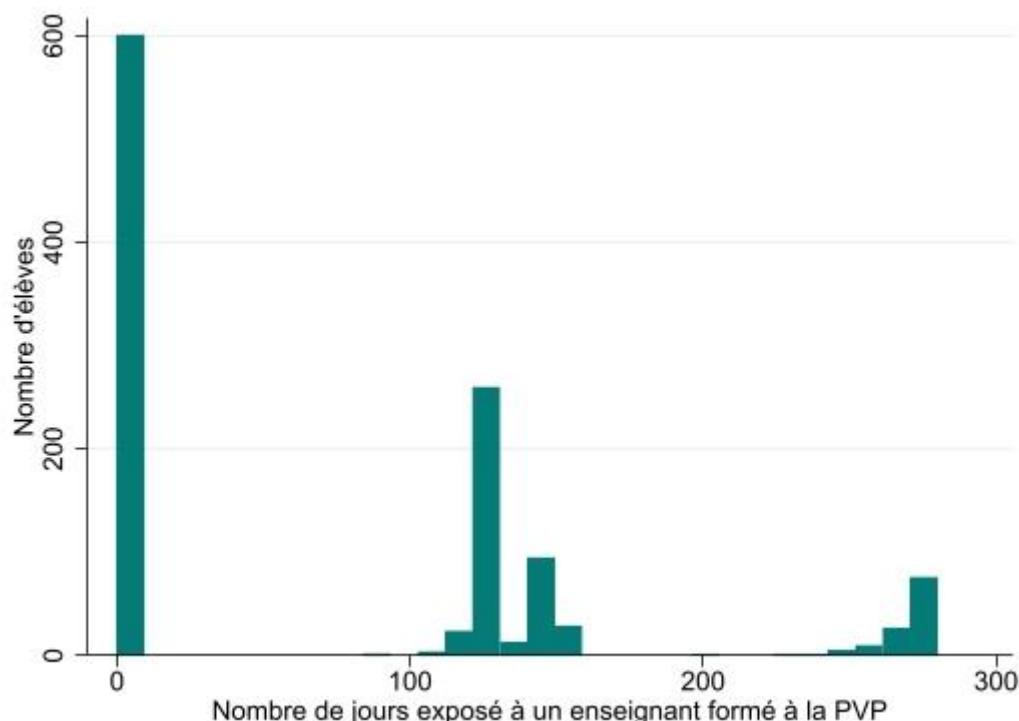
Les élèves sont définis comme traités s'ils ont été exposés aux modules de PVP au moins un an, soit en CM1, soit en CM2. Il est important de constater que si C4ED a collecté des informations sur le nombre de jours exposés aux modules de PVP pour explorer les effets potentiellement différenciés selon la durée du traitement, l'échantillon se divise en trois groupes bien distincts : les élèves n'ayant jamais eu d'enseignant formé à la PVP (50,1% de l'échantillon), ceux ayant eu un enseignant formé pendant approximativement une année scolaire, soit entre 120 et 150 jours (40,1% de l'échantillon), et un troisième groupe plus petit d'élèves ayant été exposés pendant deux années scolaires à un (des) enseignant(s) formé(s), soit entre 260 et 280 jours (9,1% de l'échantillon – voir Figure 5). Si l'exploration de la variation du traitement est pertinente, puisqu'elle pourrait permettre d'identifier, par exemple, le besoin d'une exposition prolongée pour observer des impacts du projet, elle ne peut se faire qu'avec peu d'élèves exposés à plus d'un an au traitement, ce qui conduirait à une faible puissance statistique<sup>18</sup>. Une autre stratégie d'analyse pourrait être de différencier les élèves exposés en CM1 et ceux en CM2 en explorant l'hypothèse que les modules de PVP ne sont effectifs qu'à partir du CM2. Encore une fois, cela conduit à mobiliser des échantillons relativement petits et donc à mener des régressions avec une faible puissance statistique<sup>19</sup>. Par conséquent, l'analyse se fera sur la distinction entre ceux qui ont été exposés aux enseignants formés à la PVP (pendant un ou deux ans) et ceux jamais exposés à un enseignant formé.

<sup>18</sup> C4ED a tout de même exploré les effets potentiellement différenciés selon la durée d'exposition au traitement. Les résultats ne révèlent pas d'impacts différenciés.

<sup>19</sup> Là aussi, C4ED a exploré cette hypothèse mais les résultats ne permettent pas non plus de conclure sur des effets différenciés selon l'année scolaire d'exposition.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

Figure 5 : Elèves et nombre de jours exposés à un enseignant formé à la PVP



Source : Élaboration de C4ED

Les variables descriptives mobilisées dans cette section sont subdivisées en deux catégories : les variables sociodémographiques de l'élève et de son ménage (Tableau 6) et les caractéristiques de l'école et classe de l'élève (Tableau 7). Conformément à la stratégie d'échantillonnage, il y a approximativement autant de filles (52%) que de garçons (48%) dans l'échantillon. L'âge moyen est de 12,8 ans, ce qui est légèrement élevé si l'on considère que l'âge moyen d'inscription au CP1 se situe entre six et sept ans, et qu'en CM1 l'élève devrait avoir entre 11 et 12 ans. Le niveau de perception de la richesse des parents est de 2,7 sur une échelle de 1 (très pauvre) à 5 (très riche). En ce qui concerne l'accès à l'école, la majorité des élèves s'y rendent à pied et le trajet dure en moyenne 21,3 minutes. C4ED a également collecté des informations sur les conditions de travail au sein du ménage. Selon les élèves, 88% d'entre eux disposent d'assez de place pour travailler chez eux et presque la moitié ont leurs propres livres scolaires alors que le reste doit compter sur ceux prêtés par l'école. Ensuite, en moyenne, les parents d'élèves contrôlent et aident leurs enfants à faire leurs devoirs une à plusieurs fois par semaine. Enfin, seulement 8% des élèves utilisent Internet.

Tableau 6 : Variables sociodémographiques et conditions d'étude

Caractéristiques principales	(1) Echantillon complet	(2) Traitement	(3) Comparaison	(4) (2)-(3) (p-value)
Fille	0,52 (0,50)	0,53 (0,50)	0,51 (0,50)	0,03 (0,35)
Age de l'enfant	12,8	12,8	12,7	0,0

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

Perception de richesse du foyer	(1,5) 2,7 (0,8)	(1,5) 2,7 (0,7)	(1,6) 2,7 (0,8)	(0,80) -0,0 (0,77)
<b>Accès à l'école</b>				
Temps pour se rendre à l'école	21,3 (14,6)	21,8 (14,6)	20,8 (14,6)	1,2 (0,28)
Marche pour se rendre à l'école	0,94 (0,24)	0,94 (0,24)	0,94 (0,23)	-0,00 (0,87)
<b>Conditions d'étude</b>				
Dispose d'un espace à la maison pour travailler	0,88 (0,32)	0,90 (0,31)	0,87 (0,33)	0,02 (0,32)
A ses propres livres d'école	0,47 (0,50)	0,47 (0,50)	0,48 (0,50)	-0,01 (0,73)
Fréquence de contrôle des devoirs	3,5 (1,3)	3,6 (1,3)	3,4 (1,4)	0,2* (0,06)
Fréquence d'aide pour les devoirs	3,1 (1,4)	3,2 (1,4)	3,0 (1,5)	0,2 (0,13)
Utilise Internet	0,07 (0,26)	0,07 (0,25)	0,08 (0,27)	-0,01 (0,31)
<b>Observations</b>	<b>1.217</b>	<b>617</b>	<b>600</b>	

Note : Les colonnes (1), (2) et (3) présentent les moyennes pour les variables sélectionnées pour l'ensemble de l'échantillon, le groupe de traitements et le groupe de comparaison respectivement. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses. La colonne (4) présente la différence entre le groupe de traitement et le groupe de comparaison ; la p-valeur correspondante au t-test est entre parenthèses. Les t-tests sont ajustés au niveau du cluster.

Niveau de significativité : \*  $p \leq 0,1$ , \*\*  $p \leq 0,05$ , \*\*\*  $p \leq 0,01$ .

Source : Élaboration de C4ED

La majorité des écoles de l'échantillon se situe en milieu urbain (plus de trois quarts) avec une distribution relativement équilibrée parmi les cinq régions où la GIZ a mis en œuvre le projet INTEGRA. Seule la région de N'zérékoré est légèrement sous-représentée (Tableau 7). Dans cette dernière, ainsi que dans la région de Kindia, la part d'élèves traités est significativement différente. Ensuite, les élèves traités sont en moyenne dans des écoles plus grandes que les élèves de comparaison, avec plus de salles de classe, plus de groupes pédagogiques, plus d'enseignants, ainsi que plus d'élèves. Au niveau de la classe, bien qu'il y ait plus d'élèves dans les classes des individus traités, il n'y a pas de différence avec le groupe de comparaison vis-à-vis de l'espace pour travailler.

Tableau 7 : Caractéristiques des écoles et classes des élèves

	(1) Echantillon complet	(2) Traitement	(3) Comparaison	(4) (2)-(3) (p-value)
<b>Localisation des écoles</b>				
Faranah	0,21 (0,41)	0,24 (0,43)	0,18 (0,38)	0,06 (0,23)
Kindia	0,23 (0,42)	0,31 (0,46)	0,16 (0,37)	0,15*** (0,00)
Labé	0,22 (0,41)	0,21 (0,41)	0,23 (0,42)	-0,01 (0,81)
Mamou	0,20 (0,40)	0,15 (0,36)	0,25 (0,43)	-0,09** (0,03)
N'zérékoré	0,14 (0,35)	0,09 (0,28)	0,19 (0,39)	-0,10*** (0,00)
Ecole urbaine	0,76 (0,42)	0,82 (0,38)	0,70 (0,46)	0,12* (0,06)
<b>Caractéristiques des écoles</b>				
# de classes physiques	9,9	10,6	9,3	1,4***

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

	(4,1)	(3,7)	(4,3)	(0,01)
# de groupes pédagogiques	14,2	15,8	12,5	3,2***
# d'enseignants	(6,8)	(7,1)	(6,2)	(0,00)
	14,6	16,2	13,0	3,1***
	(7,6)	(8,1)	(6,7)	(0,00)
# de garçons dans l'école	409	459	358	101***
# de filles dans l'école	(235)	(256)	(199)	(0,00)
	383	427	337	90***
	(214)	(224)	(193)	(0,00)
<b>Caractéristiques des classes</b>				
# d'élèves dans la classe	52,6	56,7	48,3	8,4***
	(19,6)	(20,4)	(17,7)	(0,00)
Dispose d'assez de place en classe pour travailler	0,74	0,77	0,70	0,06**
	(0,44)	(0,42)	(0,46)	(0,04)
<b>Observations</b>	1 217	617	600	

Note : Les colonnes (1), (2) et (3) présentent les moyennes pour les variables sélectionnées pour l'ensemble de l'échantillon, le groupe de traitements et le groupe de comparaison respectivement. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses. La colonne (4) présente la différence entre le groupe de traitement et le groupe de comparaison ; la p-valeur correspondante au t-test est entre parenthèses. Les t-tests sont ajustés au niveau du cluster.

Niveau de significativité : \*  $p \leq 0,1$ , \*\*  $p \leq 0,05$ , \*\*\*  $p \leq 0,01$ .

Source : Élaboration de C4ED

Finalement, ces différences notoires entre les groupes de traitement et le groupe de comparaison justifient l'usage des SP afin d'en tenir compte explicitement lors de l'estimation des impacts des modules de PVP.

## 5.4. REPONSES DETAILLEES PAR CRITERE DE JUGEMENT

### 5.4.1. QE0. Dans quelle mesure les objectifs ont-ils été atteints ?

Dans cette section, C4ED répond aux QE liées à l'atteinte des objectifs initialement fixés, dont le nombre d'élèves exposés aux modules de PVP ainsi que le nombre d'enseignants formés à la PVP. Pour répondre à ces questions, C4ED s'appuie sur le rapport du projet intérimaire soumis en décembre 2022. Etant donné que les activités de formation des enseignants ont cessé fin 2021, C4ED pose l'hypothèse qu'en 2022, les enseignants n'ont été formés que de manière indirecte par des enseignants sensibilisés aux modules de PVP.

*Le projet a-t-il atteint le nombre d'élèves prévu et le nombre d'enseignants formés à la PVP ? (0.1.GIN1.a/b)*

L'objectif du projet était d'exposer 6 000 élèves, dont 50% de filles, aux modules de PVP. Selon le rapport intérimaire de la GIZ (GIZ, 2023), 11 995 élèves ont reçu des cours de PVP, dont 48,47% de filles, indiquant donc que le projet est parvenu à exposer deux fois plus d'élèves que l'objectif initialement fixé (Tableau 8 – *indicateur 0.1.1*). La part équilibrée de filles et de garçons parmi les élèves exposés aux modules de PVP a également été atteinte. Toujours selon le rapport de la GIZ, ce taux de réalisation de presque 200% s'explique par le grand nombre de redoublements des élèves de CM2 en 2021 et à l'afflux des élèves venant du cours élémentaire vers le CM.

Ces chiffres sont toutefois à relativiser car les données d'enquête révèlent qu'en moyenne les élèves traités ont été exposés à des enseignants formés pendant 66% des jours d'école au cours des deux dernières années notamment parce que les enseignants ne suivent pas leurs élèves

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

entre le CM1 et le CM2. Ainsi, le projet aurait exposé un grand nombre d'élèves à un enseignant formé mais pour une durée relativement courte. Aussi, il est fort possible que certains enseignants aient davantage entrepris des activités de PVP que d'autres (voir plus de détails sur la qualité de l'intervention dans Constat 15). Ces variations dans l'intensité du traitement doivent être pris en compte lors de l'interprétation des impacts mesurés par cette étude puisqu'ils peuvent diluer les impacts attendus sur les élèves.

Ensuite, le projet avait également l'objectif de former plus de 40 acteurs de structures déconcentrées puisqu'au total, 97 directeurs d'écoles et délégués scolaires de l'enseignement élémentaire ont été formés et sensibilisés aux modules de PVP (*indicateur 0.1.3*). Enfin, l'objectif du nombre d'enseignants sensibilisés et formés aux modules de PVP a également largement été atteint avec 204 enseignants (contre un objectif de 160) dont 52.4% de femmes (contre un objectif de 50% - *indicateur 0.1.2*).

Il convient toutefois de remarquer que le projet prévoyait de former tous les enseignants des écoles sélectionnées assurant ainsi une exposition continue des élèves à la PVP au CM1 et au CM2. Or, la faible part des élèves exposés à un enseignant formé à la PVP pendant deux ans mène à penser, qu'en pratique, tout le corps enseignant des écoles sélectionnées n'a pas été sensibilisé au projet. Cela peut s'expliquer par deux facteurs : les enseignants ont été mutés et remplacé par des enseignants non formés (i) et certains enseignants des écoles sélectionnées n'ont pas été formés. Bien que le projet prévoit des formations indirectes pour les enseignants n'ayant pas pu participer aux formations par leurs pairs, il semblerait que celles-ci n'ont pas systématiquement réalisées.

Il est cependant important de mentionner que ces données ne détaillent pas le contenu de la formation ni sa qualité. En effet, comme déjà mentionné, les élèves de l'échantillon de cette EIC sont rarement exposés aux modules de PVP pendant leurs deux dernières années à l'école primaire.

Tableau 8 : Atteinte des objectifs

Indicateur	Réalisé	Objectif
# Nombre d'élèves de CM 1 et CM 2 qui ont reçu des sensibilisations de PVP intégrée dans des programmes quotidiens	11 995 élèves	6 000 élèves
	48,47% de filles	50% de filles
# d'acteurs des structures déconcentrées formés aux modules de PVP	97 acteurs	40 acteurs
# d'enseignants des écoles primaires formés aux modules de PVP	204 enseignants	160 enseignants
	52,45% de femmes	50% de femmes

Source : GIZ

#### **5.4.2. QE1. Dans quelle mesure les modules de PVP contribuent-ils à l'emploi, la création d'emploi et aux compétences ?**

*Dans quelle mesure les modules d'enseignement dans les écoles répondent-ils aux besoins de formation des élèves et aux besoins du marché du travail ? (1.3.GIN1)*

Afin d'aligner l'offre des métiers introduits aux enfants avec les besoins du marché du travail guinéens, le projet s'est basé sur une étude des filières porteuses dénommée ELMA. ELMA est un outil d'analyse de la situation du marché du travail et de l'emploi, qui se concentre à la fois sur la situation nationale et régionale de manière à identifier les secteurs d'activité prometteurs (GIZ, 2022). Ensuite, l'équipe projet a mené des « enquêtes légères », réalisées au niveau des régions d'intervention de la GIZ. Ces enquêtes ont permis d'identifier 16 filières porteuses. Ces filières ont ensuite été confirmées lors de l'atelier national de validation à Conakry (4 avril 2019) dans lequel ont participé les cadres des structures centrales concernées, les spécialistes des métiers pratiqués en Guinée et des professionnels de terrain. Enfin, sur ces 16 filières, le projet s'est focalisé sur huit d'entre elles (maraîchage pépinière, couture, carrelage, staff masticage, pompe à usage domestique et d'irrigation, électricité bâtiment, auxiliaire d'élevage et mécanique engins deux et trois roues) pour l'approche de PVP (GIZ, 2019). Cependant, l'équipe de recherche n'est pas en mesure de confirmer comment et les raisons pour lesquelles le projet a décidé d'intégrer huit filières dans l'approche PVP. Les entretiens qualitatifs suggèrent que ce choix est lié à des questions d'accessibilité des métiers :

*Le module ne pouvait pas être bâti sur toutes les filières qu'on rencontre ici. Il fallait prioriser, est-ce que tel métier peut mieux porter que tel ou tel autre. (Formateurs des enseignants, homme, Mamou)*

*Les filières proposées dépendent non seulement des localités, mais aussi des moyens de mise en œuvre. [...] Il y a aussi des filières qui existent dans des localités mais pas dans d'autres. Donc, l'offre des filières dépend des localités. (Formateur, cadre de suivi, homme, Mamou)*

*C'est [l'offre est métiers] en réalité avec ce que nous vivons. C'est vraiment conforme à la réalité de notre milieu. (Formatrice des enseignants, femme, Mamou)*

L'enquête quantitative de référence a permis de mesurer les aspirations professionnelles en demandant aux élèves quel métier ils souhaitent exercer (indicateur 1.3.2). À partir des réponses ouvertes, C4ED a catégorisé les métiers selon le Système de Classification Standard des Professions (« *Standard Occupational Classification* » - SOC)<sup>20</sup> qui classe les métiers selon le secteur d'activité ainsi que les compétences et qualifications requises pour les exercer. La Figure 6 liste les catégories de métiers dans un ordre décroissant selon le niveau de compétences et qualifications. Dans l'ensemble, elle illustre d'abord une certaine diversité des aspirations professionnelles. Toutefois, la figure démontre que les élèves ont tendance à aspirer à des métiers requérant un niveau de compétences et de qualifications élevé tels que « professionnels de santé », ou « enseignant, chercheurs et ingénieurs ». En effet, 43% des élèves avaient évoqué en début de CM1 vouloir être précisément ingénieurs, enseignants ou médecins ; des aspirations

---

<sup>20</sup> Le SOC est une classification standard utilisée par les agences fédérales statistiques aux États-Unis pour classer les travailleurs dans des catégories professionnelles dans le but de collecter, de calculer ou de diffuser des données.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

qui sont fortement corrélés à leur entourage puisque, dans 86% des cas, l'élève connaissait quelqu'un qui exerçait le métier auquel il aspirait. En partant de ce constat, le projet est pertinent puisqu'il vise à retarder l'âge de sortie du système scolaire. Aussi, dans la mesure où les sorties éducatives permettraient aux élèves d'échanger avec les professionnels, elles auraient le potentiel de diversifier les aspirations des élèves (*indicateur 1.3.1*).

Ensuite, la Figure 6 illustre que les aspirations professionnelles sont dans certains cas générées avec notamment une part significativement plus élevée de filles souhaitant travailler dans le domaine de la santé ou le textile alors que les garçons sont plus attirés par les métiers de travail de matériaux durs (bois, métaux...) et la construction. Cette tendance est confirmée par l'analyse des données qualitatives. En effet, ici aussi, les choix d'orientation des garçons et des filles semblent être marqués par des stéréotypes de genre. Les jeunes filles ont tendance à se tourner vers la couture, tandis que les garçons préfèrent les métiers tels que la maçonnerie, menuiserie, ou encore la mécanique.

*Quand j'aurai terminé l'école, je veux apprendre la couture.* (Elève, fille, 14 ans, Faranah)

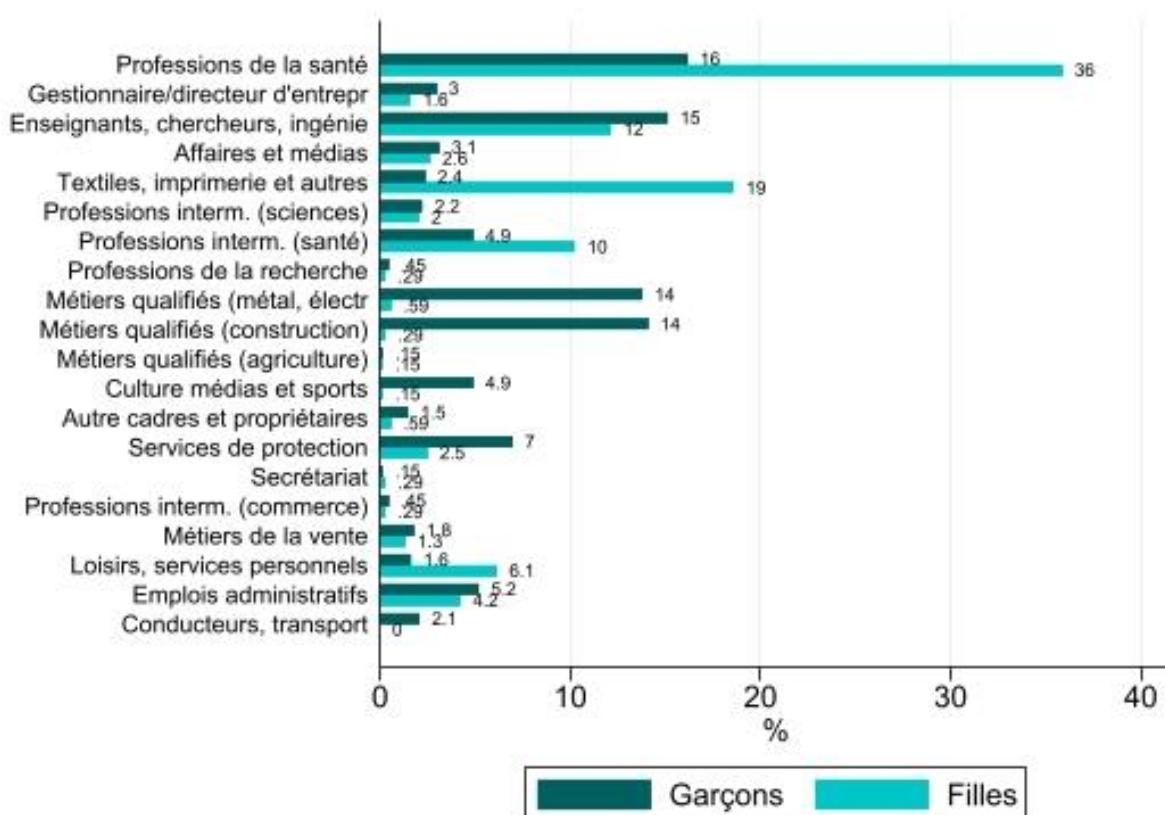
*Pendant mes cours, mon instituteur me parle des métiers. Il me parle de couture, la soudure, la maçonnerie et la chaudronnerie. Mon métier préféré c'est la chaudronnerie. En chaudronnerie, on fabrique les outils. Oui, des outils agricoles, des portes et des fenêtres. J'aime la chaudronnerie pour avoir de l'argent.* (Elève, garçon, 12 ans, Mamou)

En partant de ce constat, parmi les huit filières porteuses identifiées par le projet (qui concentrent principalement des métiers de l'agriculture, le bâtiment et l'artisanat), certaines répondent aux attentes des filles, mais il y a une plus grande diversité de filières en lien avec les aspirations des garçons (*indicateur 1.3.1*).

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Figure 6 : Catégories de métiers auxquels aspiraient les élèves en début de CM1 (en %)



Note : Les catégories de métiers sont classées dans un ordre décroissant selon le niveau de compétences et qualifications requises.

Source : Élaboration de C4ED

Enfin, l'analyse des données qualitatives met en exergue le manque d'hétérogénéité du panel des métiers proposés dans les écoles. Malgré l'identification des huit filières susmentionnées, les bénéficiaires ont en effet identifié un manque de diversification de l'offre de professionnalisation, souvent justifié par les réalités locales (*indicateur 1.3.1*). Certains métiers (comme la pisciculture), ne sont pas accessibles sur tout le territoire, et les écoles dans les zones rurales proposent souvent une offre de métiers plus limitée que dans les villes. Ensuite, selon les cadres de suivi du projet, les filières ont été sélectionnées selon la capacité estimée des élèves à les intégrer. Ces observations reflètent le réalisme de l'approche des modules de PVP, dont la priorité consiste à proposer des opportunités professionnalisantes localement disponibles. Cette approche présente néanmoins le risque de ne pas satisfaire la curiosité de tous les élèves et pourrait expliquer *in fine* le faible intérêt manifesté par les enfants pour l'apprentissage d'un métier dans le cadre de leur projet de vie.

*Ici, ce n'est pas la ville, il y a des métiers qu'on veut découvrir qui ne se trouvent pas ici. Ici, il y a seulement la menuiserie et la mécanique. La maçonnerie n'est pas tellement développée ici. (Instituteur, Mamou)*

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

#### *Le niveau de qualification et compétences des enseignants formés est-il suffisant pour mettre en œuvre les modules ? (1.5.GIN1.a)*

En ce qui concerne les critères de sélection pour pouvoir enseigner la PVP, les enseignants éligibles doivent être des maîtres de classe de CM1 et/ou CM2 des écoles sélectionnées pour le projet. Au début du projet, les cadres de suivi ont demandé aux directeurs de ces écoles la liste des enseignants de CM1 et CM2 et ces derniers ont été automatiquement sélectionnés pour être formés et enseigner les modules de PVP (*indicateur 1.5.1*).

La formation des enseignants a duré une semaine et s'est concentrée sur l'initiation des enseignants à l'enseignement des méthodes relatives à l'apprentissage des compétences de vie<sup>21</sup> et à l'intégration des modules dans les matières réceptrices (mathématiques, français, éducation civique et morale, et sciences d'observation - INRAP, 2019 - *indicateur 1.5.2*). La formation est de courte durée, car les modules de PVP sont structurés autour d'une méthodologie éducative largement répandue dans le système éducatif guinéen : l'APC, sur laquelle les enseignants sont déjà formés. L'objectif de la formation consistait donc à plutôt clarifier le rôle de l'enseignant. Selon le manuel de formation, celui-ci consiste, pour chaque unité d'apprentissage, à :

- Présenter les objectifs de l'activité
- Présenter le problème à résoudre en soulignant les principaux paramètres
- Orienter les élèves dans leur démarche (méthodes et procédures)
- Former les groupes et fournir la documentation
- Aider lorsqu'il y a des difficultés à trouver une solution
- Diriger la rétroaction à la fin de l'activité (objectivation et évaluation sur la communication, la façon d'utiliser la documentation et l'information et la façon de structurer la solution).

L'analyse des données qualitatives suggère que les enseignants sont très satisfaits de l'encadrement dont ils ont bénéficié pendant la mise en œuvre du projet. Non seulement, ils soulignent la pertinence de leur formation, mais expliquent également n'avoir rencontré aucune difficulté dans la mise en œuvre des modules en classe (*indicateurs 1.5.4 et 1.5.5*). A ce sujet, nombreux sont les instituteurs ayant vanté l'utilité des fiches pratiques développées par l'INRAP, leur permettant de réaliser leur mission d'enseignement et les guidant pas à pas à travers leur rôle dans l'intervention.

---

<sup>21</sup> Selon le manuel de formation, ces méthodes sont : l'enquête découverte, la résolution des problèmes, les sorties éducatives, la discussion libre et dirigée, le travail de groupe, le jeu de rôle et le remue-méninges (INRAP, Avril 2019).

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Figure 7 : Exemple de fiche pratique

Fiche n°01 : EXPRESSION ORALE ET ECRITE

**Leçon :** Les moyens de communication  
**Classe :** CM2  
**Durée :** 45 min  
Compétences spécifiques : utiliser des structures langagières pour prendre contact et demander des informations sur un métier ou dans un lieu de travail.  
**Point d'insertion :** Expression d'opinions

**L'élève :**

- Identifie les principaux moyens de communication et leurs fonctions
- Construit trois phrases sur des situations de communication en milieu de travail

**Support/matériel :** Image sur les moyens de communication

**Déroulement**

- Pré requis**  
Vous êtes à l'hôpital. A qui vous adressez-vous pour expliquer votre mal ?
- Mise en situation**  
Observez attentivement les images ci-dessus et répondez aux questions suivantes :
  - Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?
  - Que représente l'outil utilisé par chacun des personnages ?
  - Quel nom peut-on leur donner ?
  - En petits groupes, expliquez les mots et expression suivantes : communiquer, moyens de communication, locuteur, interlocuteur, presse écrite, presse parlée (vous pouvez vous servir d'un dictionnaire)
  - Quelle utilisation peut-on faire des moyens de communication en milieu de travail ?
- Appartement notionnel**  
Le maître fait faire la synthèse des travaux individuels et de groupes des élèves. La conclusion pourrait être la suivante : Cette image présente plusieurs personnes qui utilisent, chacun, un outil : la radio, le journal, le téléphone, l'ordinateur et la télévision. Ces outils constituent des moyens de communication.
  - Explication des mots et expressions difficiles
  - Utilisation des moyens de communication en milieu de travail
- Réinvestissement**  
Rédigez en petits groupes trois phrases au présent de l'indicatif sur des situations de communication en milieu de travail mettant en relief le moyen de communication utilisé.

Source : INRAP (2019)

Ce retour positif sur la facilité d'intégrer les modules de PVP dans les matières déjà existantes dans les programmes scolaires confirme le discours des cadres de l'INRAP. En effet, ces derniers rapportent avoir conceptualisé les modules de telle sorte qu'ils peuvent être facilement intégrés dans les matières existantes sans besoin pour l'instituteur de réajuster tout le contenu de son cours. Ceci explique la facilité avec laquelle les enseignants comprennent la démarche des modules de PVP, et leur aptitude à déployer l'approche PVP aux élèves de leur classe, selon les cadres de suivi (ou formateurs). Durant les entretiens, les formateurs ont également souligné l'utilisation appropriée du matériel didactique prévu pour chaque session d'apprentissage par les enseignants. Une seule difficulté a été unanimement identifiée au début de la mise en œuvre, notamment en ce qui concerne la préparation des enseignants à la gestion de la logistique du projet : la présentation des modules de PVP impliquant différentes techniques d'apprentissage (sorties éducatives, présentation de métiers en classe), et de nombreux acteurs (enseignants, directeurs d'école, cadres de suivi, professionnels introduisant leurs métiers). Une attention

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

particulière devrait être portée sur ces aspects-là pendant la formation des enseignants (*indicateurs 1.5.3*).

*Au départ, les enseignants avaient compris qu'il fallait se lever le matin, venir en classe avec le module, et enseigner la leçon concernée. C'est ce qui a causé les difficultés au départ. Alors on leur a expliqué qu'il faut une lecture préalable, c'est-à-dire, il faut une préparation. Par exemple, si la sortie éducative est prévue le jeudi, alors il faut prévenir d'abord le directeur, il faut qu'à l'atelier où vous devez aller, les gens soient informés. Il faut qu'ils sachent l'objectif qui vous amène là-bas. Toutes ces préparations, quand tout est mis en place, là vous avez la facilité d'exécuter aisément la leçon. Mais si vous vous levez comme ça le matin, « ah aujourd'hui j'ai une leçon de PVP », vous venez en classe. Là, vous aurez des difficultés pour mener la leçon. Il faut une préparation à l'avance. Au départ, c'est cette préparation à l'avance qui manquait à certains enseignants. Mais quand ils ont compris qu'il faut lire d'abord la préparation, la comprendre et prévoir le matériel, là les difficultés se sont amoindries. Et finalement vers la fin, les enseignants n'éprouvaient plus de difficultés. (Formateur en PVP, Mamou)*

Alors que le niveau de qualification et compétences des enseignants formés semble encourager le bon déroulement du projet, un obstacle a été identifié par de nombreux participants comme impactant négativement la durée d'exposition prévue des élèves aux modules de PVP (deux années complètes). En effet, beaucoup d'enseignants formés à la PVP ont été mutés dans des écoles non concernées par le projet pendant sa mise en œuvre, et n'ont pas été systématiquement remplacés par un instituteur formé à la PVP des enfants. Ainsi, la plupart des élèves n'ont pas bénéficié des modules pendant les deux ans prévus dans la théorie du changement du projet, risquant de diluer les effets de la PVP sur les enfants. Toutefois, des séances de sensibilisation ont permis de faire adhérer et d'impliquer de nouveaux responsables du secteur de l'éducation dans la mise en œuvre des activités, et d'encourager la fidélisation des enseignants formés.

*Les modules de formation des formateurs sont-ils adaptés aux réalités du contexte local ? (1.5.GIN1.b)*

Les formateurs des enseignants ont joué un rôle essentiel dans l'accompagnement des directeurs d'école et instituteurs dans le déploiement de la PVP. Initialement, les délégués scolaires de l'enseignement élémentaire ont bénéficié d'une formation approfondie d'une semaine, dispensée par les agents de l'IGE. Cette formation avait pour but de les préparer à la formation et l'encadrement des instituteurs des écoles PVP. Ce soutien s'est manifesté par des visites régulières (mensuelles voire bimensuelles), leur permettant ainsi d'évaluer la mise en œuvre de la PVP au sein des établissements concernés. Leur mission consistait à observer le rôle des modules de PVP sur les aspirations et comportements des élèves, et offraient également l'opportunité aux enseignants et directeurs d'école de faire remonter certains défis rencontrés, le cas échéant. Leur suivi consistait premièrement à s'assurer de la bonne assimilation de l'enseignant du contenu des modules ; à évaluer la qualité de la transmission des cours par l'enseignant aux élèves ; et enfin à déterminer si les modules influençaient les aspirations professionnelles des élèves. De manière générale, les formateurs se sentent très bien préparés à leur fonction de suivi de la qualité de la mise en œuvre des modules de PVP (*indicateur 1.5.6*). A l'exception des difficultés rencontrées par le corps enseignant au début du projet (et exposées dans la section précédente), ils ne constatent aucune autre barrière au bon déroulement de l'intervention (*indicateur 1.5.7*). L'analyse des données qualitatives identifie en revanche un

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

besoin de la part des formateurs de renforcer leur capacité de manière à assurer une meilleure qualité de suivi et à mieux ajuster leur soutien en fonction des besoins des enseignants.

*D'abord, nous avons suivi la formation des formateurs, ensuite nous avons assisté à la formation des maîtres chargés des classes PVP à Mamou [...]. Nous avons eu des modules, des brochures que nous avons partagées avec eux. Ils sont partis satisfaits. Donc au retour, nous étions des cadres de suivi. On suivait régulièrement ces maîtres-là. (Formateur à la PVP, Mamou)*

*Parce qu'il ne s'agit pas de former quelqu'un, mais il faut savoir le suivre. Et suivre quelqu'un c'est découvrir ses points forts et ses points faibles. Voilà ce que moi j'aurais souhaité, qu'on renforce nos capacités par rapport au suivi des enseignants sur le terrain. (Formateur à la PVP, Faranah)*

#### *Le matériel pédagogique est-il adapté aux besoins des élèves ? (1.5.GIN1.c)*

Le déploiement des modules de PVP prévoit l'utilisation de fiches pédagogique qui fixent les objectifs et méthodes pédagogiques de chaque cours. Ces sessions en classe sont complétées par une illustration des métiers via des sorties éducatives. L'analyse des données qualitatives et du matériel de formation met en exergue le caractère approprié du matériel pédagogique, attisant la curiosité des élèves et leur permettant de s'exprimer librement en classe (à travers des méthodes d'apprentissage participatives telles que le travail de groupe, la discussion libre ou encore les sessions de remue-méninges). Elle identifie toutefois un manque d'outils, qui seraient nécessaires pour que tous les élèves puissent les manipuler pendant la démonstration du professeur en classe. Les formateurs et instituteurs ont observé que la manipulation des outils encourage une meilleure compréhension du cours et *in fine* de l'utilité des nouvelles connaissances apprises dans la future vie professionnelle des élèves (*indicateur 1.5.9*). Enfin, comme souligné dans la section suivante, tous les élèves ne sont pas munis de manuels scolaires, renforçant l'inégalité des chances en termes d'apprentissage en obligeant les familles à prendre en charge les fournitures scolaires (*indicateur 1.5.8*).

*Il faut avoir nécessairement les matériels adéquats, on peut citer entre autres les livres de lecture, les papiers rames, les paires de ciseaux, les décamètres en suffisance, les centimètres, les balances. Parce que si ces matériels sont suffisants et permettent aux élèves de manipuler les outils en même temps que l'instituteur, ça leur permet d'apprendre. Mais quand on dit que c'est un élève qui manipule et les autres sont là en observateurs, ça peut poser problème. Parce qu'il y a des élèves qui apprennent en manipulant. Si de pareils élèves n'arrivent pas à toucher l'objet à manipuler, ça peut impacter sa compréhension. (Formateur à la PVP, Faranah)*

*Nous ne sommes pas suffisamment dotés d'outils, parce que par exemple ici, nous avons des petites balances jusqu'à 5 kilo, donc si on pouvait avoir des balances. Ici, nous avons le décamètre, nous avons des matériaux, nous avons des gants, des casques, nous avons quoi encore, bon c'est ce que nous avons ici, et ce n'est pas suffisant. (Instituteur formé à la PVP, Mamou)*

*On a apprécié l'appui apporté par rapport au matériel. C'est extrêmement important. Parce que je vous avoue que quelles que soient les compétences d'un enseignant, s'il ne concrétise pas ce qu'il enseigne, c'est voué à l'échec. Les élèves vont avoir des*

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

*connaissances, mais pas de compétences. Ils auront le savoir, mais ils n'auront pas le savoir-faire. (Formateur à la PVP, Mamou)*

*Le maître m'a donné le livre de lecture et de calcul. Le reste des livres, je les avais. C'est ma grande sœur qui me les a achetés. (Elève, garçon, 14 ans, Faranah)*

#### *Quel est le niveau de qualité des interventions au niveau des écoles ? (1.5.GIN1.d.)*

Dans le cadre de cette question de recherche, C4ED s'est engagé à évaluer le contexte (qualité des infrastructures et conditions d'enseignement et d'apprentissage) dans lequel l'intervention a évolué, et à analyser ses potentielles influences sur la qualité de la mise en œuvre de modules de PVP.

Parmi les élèves échantillonnés pour l'enquête quantitative et ayant eu un enseignant formé à la PVP, un élève a eu, en moyenne, 185 jours de cours avec, en théorie, une exposition aux modules de PVP, soit un peu plus d'une année scolaire. Ceci s'explique par le fait que si un élève a eu un enseignant formé, il a été sous sa tutelle une année scolaire dans 81,8% des cas (soit en CM1 soit en CM2), tandis que 18,2% ont été encadrés par un enseignant formé pendant deux années scolaires (*indicateur 1.5.12*). Cette exposition au traitement varie relativement peu à partir du moment où un enseignant est assigné à une classe. Une variation plus importante aurait pu provenir de l'absentéisme mais ce dernier est limité. Selon les données collectées auprès des directeurs, 50% des élèves ont été absents moins de quatre jours au cours des deux dernières années, et 50% des enseignants ont été absents moins de deux jours. Les entretiens avec les parents d'élèves, élèves bénéficiaires et directeurs d'écoles confirment le faible taux d'absentéisme des instituteurs (*indicateur 1.5.10*).

*Il arrive peu qu'il [l'instituteur] s'absente, sauf en cas de maladie. Je dirais qu'il s'absente rarement. (Elève, garçon, 12 ans, Mamou)*

Ensuite, les classes sont relativement grandes puisque, en moyenne, un élève de CM1 de l'échantillon quantitatif se trouvait en 2021/2022 dans une classe avec 52 camarades, et 13% d'entre eux étaient dans des classes de plus de 70 élèves (*indicateur 1.5.13*). Toutefois, les élèves du groupe de traitement ont évoqué avoir assez d'espace pour travailler en cours dans 77% des cas (*indicateur 1.5.14*). Il est important de relever que cette opinion est négativement corrélée au nombre d'élèves dans la classe, suggérant que la taille des classes n'est pas toujours adaptée au nombre d'élèves. Ceci est confirmé par les entretiens qualitatifs :

*Lorsque le groupe arrive, chacun s'installe sur les bancs. S'il n'y a pas assez de places, on s'arrange jusqu'à ce que chacun s'installe. On dispose les bancs les uns en face des autres. (Elève, fille 14 ans, Mamou)*

Ceci étant dit, les entretiens qualitatifs avec les élèves corroborent le fait que ces derniers apprécient les infrastructures scolaires (*indicateur 1.5.11*). Les écoles ne sont en revanche pas en mesure d'équiper chaque enfant de manuels scolaires. En effet, l'enquête quantitative révèle qu'approximativement la moitié des élèves traités n'ont pas accès aux livres d'écoles. Quant aux livres existants, beaucoup de parents dénoncent leur état désuet et dégradé.

*La qualité est bonne. Oui, on a suffisamment de tables et bancs pour tous les élèves. Ils sont tous en bon état. Oui, on a des tableaux et des craies dans la classe. Quand il pleut,*

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

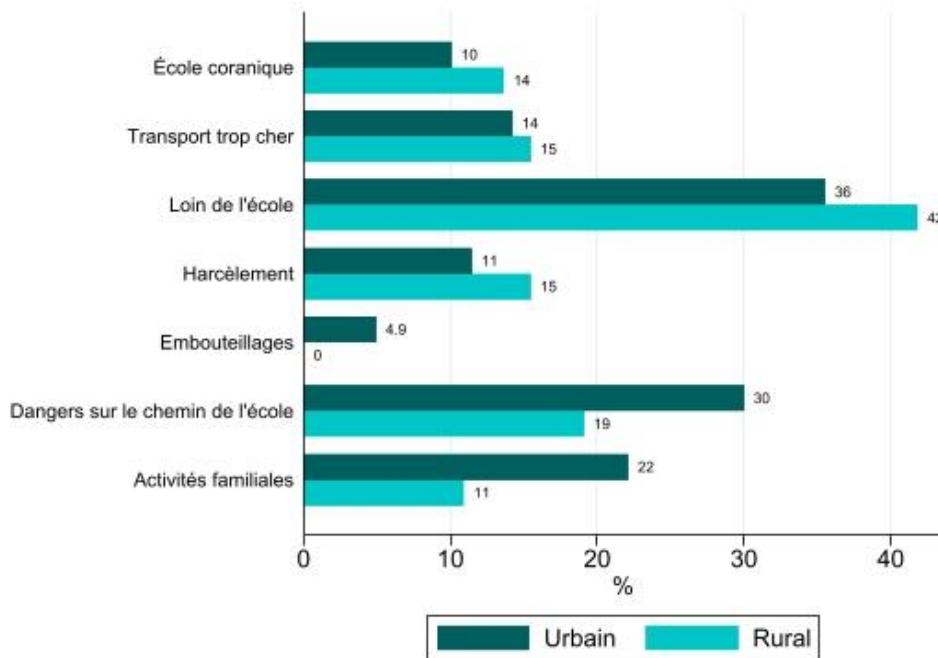
### - Rapport final -

*le toit est étanche. Non, notre école n'est pas accessible pour des personnes à mobilité réduite. (Elève, garçon, 12 ans, Mamou)*

*Le matériel est ancien, parce que nous, les parents, nous avons utilisé le même matériel quand nous allions à l'école. Il n'y a pas d'amélioration. (Père d'élève, Faranah)*

Concernant l'accès à l'école, les élèves interviewés lors des entretiens qualitatifs rapportent se sentir en sécurité sur le chemin de l'école. L'accessibilité des écoles aux enfants à mobilité réduite reste en revanche limitée. Quant à l'enquête quantitative finale, celle-ci révèle que pendant leur trajet entre la maison et l'école, 12% des élèves bénéficiaires sont victimes de harcèlement (dont pour les cotisations de l'Association des Parents d'Elèves et Amis de l'École, violences sexuelles – Figure 8) et 28% rencontrent des dangers (voleurs, kidnapping, esprits/fantômes, animaux, crainte d'avoir un accident...) (*indicateur 1.5.15*). Ces résultats pourraient s'expliquer par l'absence d'infrastructures pour faciliter l'accès à l'école, obligeant les enfants à emprunter des itinéraires potentiellement inadaptés et à réaliser des trajets de 22 minutes en moyenne qui, dans 94% des cas, se font à pied. En effet, que ce soit en contexte urbain ou rural, la principale contrainte pour se rendre à l'école est la distance.

Figure 8 : Difficultés des élèves bénéficiaires pour se rendre à l'école



Notes : Les options de réponses ont été discutées avec l'équipe de la GIZ

Source : Élaboration de C4ED

*Quels éléments des modules d'enseignement sont particulièrement importants pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves ? (1.5.GIN1.e)*

Les activités de PVP ne prévoient pas d'accompagnement dans l'insertion professionnelle, mais une présentation des filières porteuses de manière à ce que les élèves puissent effectuer un choix éclairé au niveau de leur orientation après l'école primaire.

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

L'approche par les modules de PVP consiste à faciliter cette prise de décision grâce à la participation des élèves à des sorties éducatives, la vidéo-projection de présentations sur les filières porteuses (à défaut de pouvoir participer à des sorties éducatives), et la mission de sensibilisation aux métiers effectuée par les instituteurs dans les salles de classe (*indicateur 1.5.16*). Cette sensibilisation se réalise de manière intégrée, c'est-à-dire pendant l'apprentissage des matières réceptrices. Lors des entretiens qualitatifs, les enseignants ont expliqué discuter de plusieurs professions présentes dans l'environnement local de leurs élèves. Des métiers tels que l'enseignement, la mécanique, la couture, la coiffure, la chaudronnerie et la menuiserie sont fréquemment abordés en classe. En outre, certains élèves ont relevé pouvoir discuter d'autres métiers qui les intéressent, tels que la médecine et le journalisme, et avoir pu approfondir leur intérêt pour ces professions auprès de leurs enseignants. De manière générale, les élèves présents dans l'échantillon qualitatif font preuve d'un grand enthousiasme pour apprendre un des métiers introduits par les modules de PVP, et surtout par les sorties éducatives. La vaste majorité des élèves souhaitant aller à l'université, ils envisagent quasiment tous l'apprentissage d'un métier en parallèle de la poursuite de leurs études secondaires. C'est pour le choix de ce métier que les sorties éducatives jouent un rôle crucial.

*Après la 6<sup>ème</sup> [CM2], je désire apprendre un métier et en même temps étudier.* (Elève, fille, 14 ans, Mamou)

*Ma vie dans un an, je veux continuer à apprendre le métier qu'on m'a montré dans un garage de motos. Aussi, je vais à l'école pour étudier. Continuer à étudier au collège.*

*Dans dix ans, je voudrais travailler après mes études à l'institut et être un ingénieur.* (Elève, garçon, 14 ans, Faranah)

### **5.4.3. QE4. A quels autres résultats désirés ou inattendus les modules de PVP ont-ils contribués ?**

*Quels sont les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur la transition vers la vie professionnelle ? (4.2.GIN1.a)*

Pour répondre à cette QE, C4ED mobilise des données mixtes dont les données quantitatives pour estimer les impacts du projet sur l'orientation scolaire et/ou professionnelle des élèves. L'Encadré 1 fournit des informations sur la présentation des résultats et leur interprétation. Les estimations complètes portant sur un plus grand nombre de variables de résultat sont disponibles en Annexe 5.9.2. Les résultats présentés ci-dessous restent, dans l'ensemble, stables dans les différents tests de robustesse<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Au-delà des résultats des régressions principales, l'Annexe 5.9.3 présente les résultats des régressions sans les observations présentant des valeurs de SP extrêmes (les 10% les plus faibles ou les plus élevées). L'Annexe 5.9.4 présente les résultats des tests de robustesse mobilisant l'approche par CEM.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

#### Encadré 1 : Interprétation des impacts du projet

*Les résultats quantitatifs sur les impacts du programme sont illustrés dans des graphiques représentant l'ampleur des impacts estimés du programme, exprimés en pourcentage, ainsi que leur niveau de confiance. Les impacts en pourcentage sont obtenus en divisant les coefficients de l'impact du programme par la moyenne des résultats potentiels, c'est-à-dire le niveau de la variable de résultat qui aurait été obtenu en l'absence du programme.*

*L'axe horizontal représente la magnitude de l'impact, tandis que l'axe vertical liste les variables d'intérêt. Chaque barre et les nombres correspondants résultent d'estimations d'impact distinctes. Le nombre à droite de la barre précise la taille de l'impact du programme en pourcentage, seulement si celui-ci est statistiquement significatif. Une barre correspond à l'intervalle de confiance 90% de l'impact estimé. Un impact significatif est également indiqué par des astérisques: \* pour un seuil à 10%, \*\* pour un seuil à 5% et \*\*\* pour un seuil à 1% associés aux q-valeurs affinées<sup>23</sup>.*

Source : Élaboration de C4ED

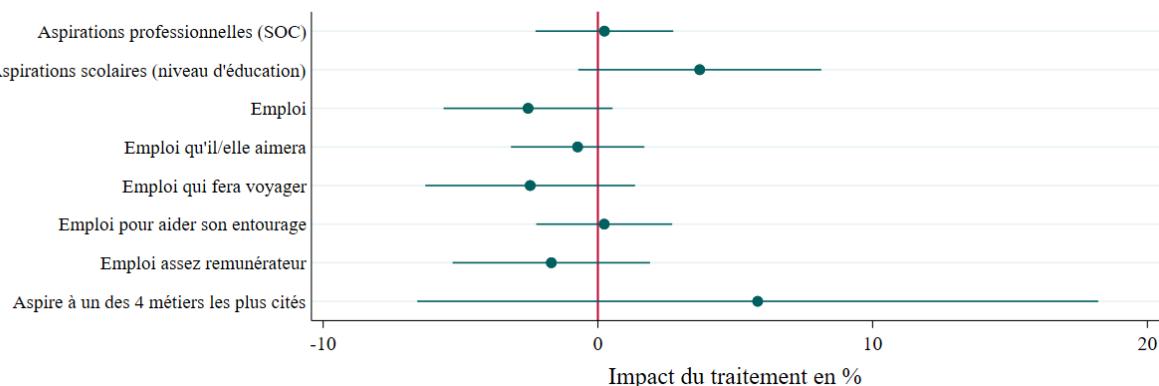
C4ED a mesuré les aspirations professionnelles (*indicateur 4.2.1*) en mobilisant les métiers classifiés selon le SOC. C4ED a ainsi créé une variable allant de 1 (faible niveau de compétences et qualifications requises) à 4 (haut niveau de compétences et qualifications requises). C4ED a également testé l'hypothèse selon laquelle le projet aurait pu élargir les horizons des métiers existants en créant une variable qui identifie les élèves mentionnant un des quatre métiers les plus cités dans l'échantillon (ingénieur, médecin, enseignant ou tailleur). L'exposition aux modules de PVP devrait donc avoir un effet négatif sur cette variable. Enfin, C4ED a exploré la possibilité que les modules de PVP ont influencé l'aspiration de l'élève à : avoir un métier, simplement ; avoir un métier qu'il aimeraient exercer ; avoir un métier assez rémunérateur ; avoir un métier qui le ferait voyager ; et/ou avoir un métier qui permettrait d'aider son entourage. Malgré les différentes mesures des aspirations professionnelles, en moyenne, C4ED ne trouve aucun effet significatif (Figure 9). Il était attendu que les sorties éducatives jouent un rôle important pour influencer ces dimensions. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'à la fin de l'année scolaire 2022/2023, seulement un élève sur trois dans le groupe de traitement aurait effectivement réalisé une sortie éducative (contrairement à l'échantillon qualitatif, dans lequel tous les enfants ont participé à une sortie éducative). Il est à noter que des vidéos auraient été développées pour remplacer les sorties éducatives sur le terrain pour les écoles les plus reculées et éloignés des métiers ciblés. C4ED ne dispose pas de données pour confirmer l'usage de ces vidéos mais ces résultats suggèrent que soit elles n'ont pas été utilisées, soit elles ont été inefficaces pour influencer les aspirations des élèves.

<sup>23</sup> Lorsque la barre ne chevauche pas la ligne verticale à 0, l'impact n'est pas systématiquement statistiquement significatif puisque la significativité dépend des q-valeurs affinées, une mesure plus conservatrice de significativité des coefficients que les p-valeurs.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Figure 9 : Impacts clés des modules de PVP sur les aspirations



Source : Élaboration de C4ED

Ce résultat est confirmé par l'étude qualitative. Alors que tous les élèves présents dans l'échantillon qualitatif ont participé à au moins une sortie éducative, il semblerait qu'en dépit du fort intérêt suscité par celles-ci auprès des enfants, elles n'influencerait pas leurs aspirations professionnelles en faveur de l'apprentissage d'un métier. La possibilité d'apprendre un des métiers proposés par les modules de PVP semble être plutôt effectivement envisagée comme solution de repli en cas d'échec scolaire, à la fois par les enfants et leurs parents (*indicateur 4.2.5*).

*Si l'école ne marche pas, la couture. (Elève, fille, 14 ans, Mamou)*

*Parce qu'un jour viendra, si je ne peux pas terminer l'école, je peux faire ce métier. (Elève, fille, 14 ans, Faranah)*

*On lui disait il faut qu'elle se fixe sur un métier après l'école (après ses cours) pour combiner les deux. (Mère d'élève, Faranah)*

En outre, lorsque interrogés sur leurs aspirations professionnelles, les élèves font nettement la distinction entre leur métier d'avenir (le métier auquel ils aspirent sur le long terme) et le métier qu'ils veulent apprendre en parallèle avec leur scolarité. Leur métier d'avenir implique, pour la majorité d'entre eux, la poursuite de leur scolarité et des études universitaires (*indicateur 4.2.6*). En revanche, beaucoup envisagent d'apprendre un métier pendant leur scolarité, et le choix de celui-ci est souvent influencé par leur expérience avec les modules de PVP, et surtout par les sorties éducatives.

En ce qui concerne les aspirations scolaires, mesurées par le niveau d'études que les élèves aspirent à atteindre, C4ED ne trouve pas d'impact significatif (*indicateur 4.2.2*). Étant donné que le programme n'a pas réussi à impacter les aspirations professionnelles, ce résultat n'est pas surprenant puisque les aspirations scolaires seraient, à priori, liées aux aspirations professionnelles. L'analyse des entretiens qualitatifs souligne, de son côté, un large intérêt des élèves pour la poursuite de leur scolarité et de leurs études, une fois l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> obtenu.

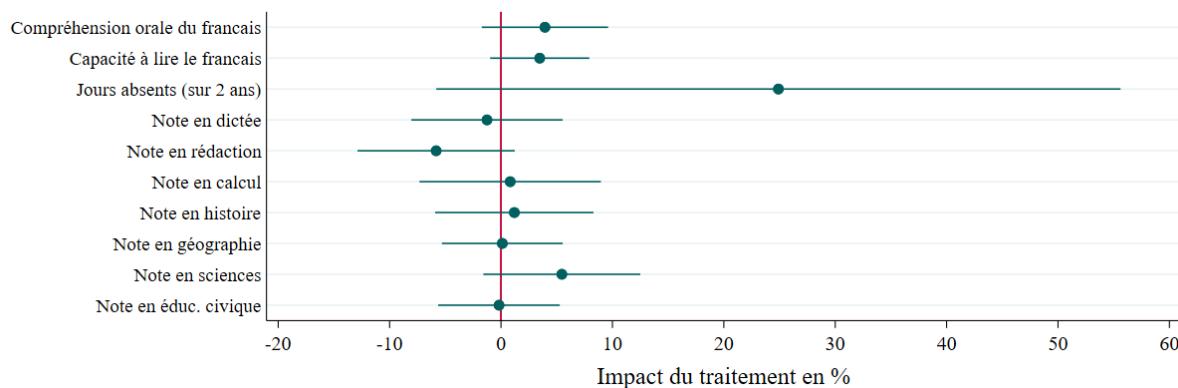
*La plupart des élèves veut continuer l'école. Maintenant, à défaut de continuer (soit parce qu'ils abandonnent ou échouent), ils choisissent des métiers. (Instituteur, Mamou)*

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

C4ED a également cherché à comprendre si l'exposition aux enseignants formés à la PVP améliore les résultats scolaires des élèves et leurs compétences linguistiques. C4ED a d'abord exploré les compétences linguistiques et scolaires des élèves (*indicateur 4.2.3*). Ces compétences sont mesurées par la capacité déclarée à comprendre et lire le français ainsi que par les notes scolaires en CM2 sur les matières principales. Le modèle principal observe une corrélation positive entre l'exposition aux modules de PVP et la compréhension orale du français ainsi que la capacité à le lire, mais pas à des niveaux significatifs (Figure 10). Les tests de robustesse confirment la taille de la corrélation et l'absence de significativité. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que, selon certains enseignants, les cours sont animés en langues nationales, notamment en poular, maninka ou soussou pour faciliter la transmission de connaissances. En effet, seulement 6,9% de l'échantillon parle le français dans leur foyer, rendant potentiellement difficile les interactions dans la langue officiel du système éducatif guinéen. Ensuite, les élèves bénéficiaires ne présentent pas de notes significativement plus élevées que les élèves non-bénéficiaires (*indicateur 4.2.4*), suggérant que les modules de PVP ne contribueraient pas au développement des compétences capturées par le système d'évaluation scolaire. Enfin, C4ED n'observe pas d'effet sur l'absentéisme sur l'ensemble de l'échantillon (*indicateur 4.2.5*). Ce résultat est probablement dû aux niveaux déjà particulièrement faibles au sein de l'échantillon mais laisse également à penser que l'intégration des activités de PVP ne sont pas un élément clé pour assurer la présence des élèves en cours et qu'elle dépend plutôt de facteurs internes au ménage.

Figure 10 : Impacts clés des modules de PVP sur la scolarité



Source : Élaboration de C4ED

Les résultats quantitatifs sur les aspirations et la scolarité suggèrent que l'exposition aux modules de PVP ne suffit pas pour retarder l'âge de la sortie du système scolaire. Force est toutefois de constater que les aspirations scolaires des élèves dès le début du CM1 étaient déjà élevées puisque 38% d'entre eux souhaitaient poursuivre leurs études jusqu'au lycée et 46% jusqu'à l'université. Ainsi, il convient de s'interroger s'il n'est pas plus pertinent de renforcer les efforts sur l'information des parents pour guider les enfants dans leur parcours, et éventuellement de pallier les barrières économiques et sociales qui limiteraient l'accès à ces parcours. En effet, les données qualitatives mettent en avant le rôle capital joué par les parents dans l'orientation scolaire ou professionnelle de leurs enfants après l'école primaire. Il se pourrait que la qualité de leur accompagnement vers des formations professionnelles ou l'apprentissage d'un métier soit limitée, dans la mesure où certains parents ignorent l'existence d'une telle possibilité.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

*Je ne connais pas les centres de formations. Je ne suis pas au courant (Mère d'élève, Faranah)*

Enfin, les performances à l'école ne sont pas améliorées grâce à l'exposition aux modules de PVP. Ainsi, bien que trop tôt pour en tirer des conclusions définitives, les résultats suggèrent que les modules de PVP ne faciliteraient pas significativement l'insertion dans la société et l'élargissement des opportunités professionnelles.

*Quels sont les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ? (4.2.GIN2.b)*

Pour mesurer les impacts sur les compétences de vie, cette étude se concentre sur plusieurs mesures issues de la psychologie :

- Une mesure de perception d'efficacité personnelle inspiré de Bandura et al. (1999) et Muris (2001, 2002). Cet indicateur cherche à mesurer la capacité perçue à produire une action souhaitée (*indicateur 5.2.8*).
- Une mesure de compétences non-cognitives adaptée du test de personnalité portant sur cinq grands facteurs (« Big-5 ») sur la base du test élaboré par Lewis Goldberg en 1990 (Lewis R. Goldberg, 1990). Le module comprend vingt propositions renseignant sur la rigueur (*indicateur 5.2.9*), l'ouverture à l'expérience (*indicateur 5.2.10*), le névrosisme (*indicateur 5.2.11*) et l'extraversion (*indicateur 5.2.12*) de l'élève.<sup>24</sup>
- Une mesure d'estime de soi adaptée du questionnaire développé par Harter (1982). Cet indicateur est composé de trois sous-indicateurs, dont l'estime de soi vis-à-vis des compétences scolaires (*indicateur 5.2.13*).

Selon les résultats des régressions principales illustrés dans la Figure 11, l'exposition aux modules de PVP aurait un effet positif et significatif sur l'efficacité personnelle de +3,3%, bien que non significatif dans les tests de robustesse (*indicateur 5.2.8*). Les résultats désagrégés (section 5.3.4) illustrent que cet impact serait tiré par le renforcement de la perception des filles qu'elles peuvent surpasser des défis.

Parmi les indicateurs du Big-5, la rigueur et l'ouverture d'esprit présentent des coefficients positifs, mais avec des niveaux de significativité insuffisants pour considérer qu'il y a eu un impact. Le reste des indicateurs du Big-5 (névrosisme et extraversion) et de l'estime de soi présente des coefficients négatifs, mais là encore sans significativité statistique. Il est toutefois intéressant de noter que le coefficient de l'acceptation sociale est significatif au seuil de 5% selon la p-valeur, mais lorsque l'on contrôle pour le fait de tester plusieurs hypothèses, le coefficient perd sa significativité. Autrement dit, les précautions prises mènent C4ED à conclure l'absence d'un impact sur l'acceptation sociale bien que les résultats suggèrent une dynamique particulière autour de cette dimension.

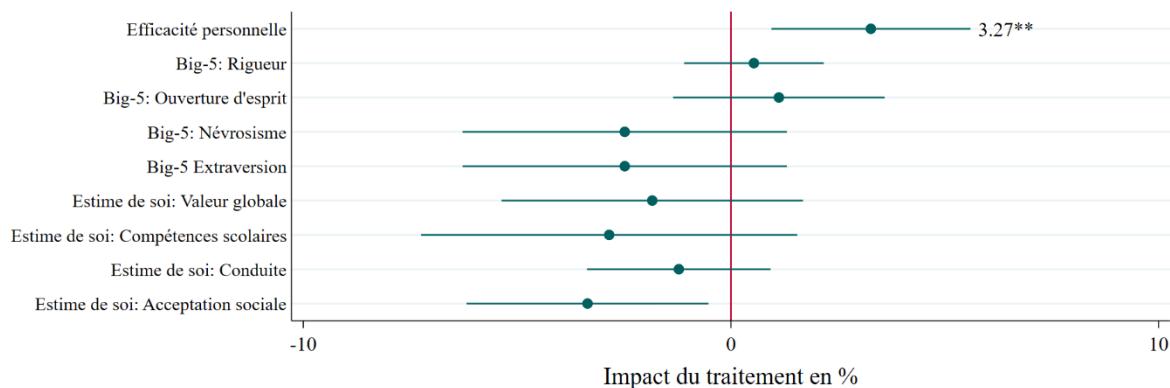
---

<sup>24</sup> La dimension d'agréabilité a été supprimé car il était estimé que le programme ne l'influencerait pas.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

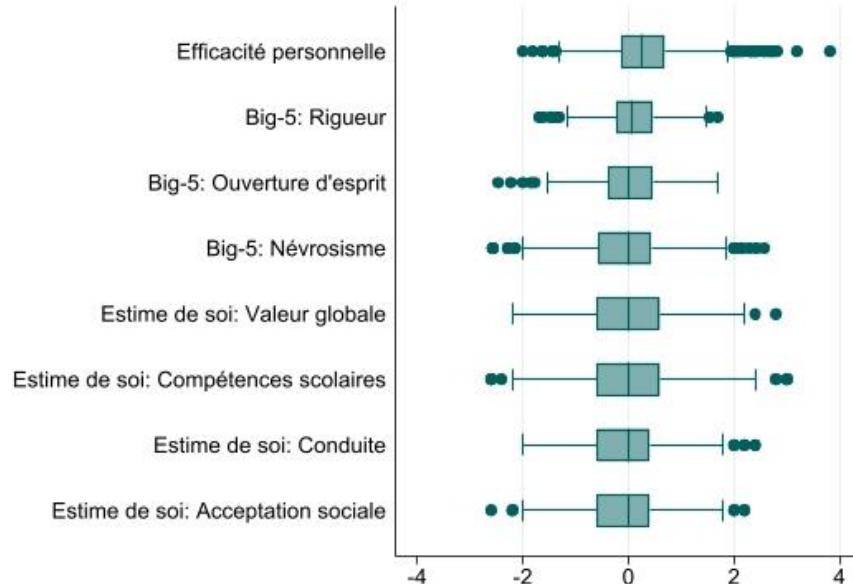
Figure 11 : Impacts clés des modules de PVP sur les compétences de vie



Source : Élaboration de C4ED

Il est à noter que l'absence d'impact ou les impacts limités sur ces indicateurs peut s'expliquer par leur faible variabilité dans le temps. Les boîtes à moustache (ou « box plots » - Figure 12) illustrent bien la faible variation entre le début du CM1 et à la fin du CM2 pour les différents indicateurs sur lesquels des données sont disponibles. En effet, à l'exception de l'efficacité personnelle, la majorité des élèves présentent des variations proches de zéro. Par conséquent, si le projet exerce une influence sur les compétences de vie, il est possible que celle-ci se matérialise seulement sur le long terme.

Figure 12 : Variation des compétences de vie entre le début du CM1 et la fin du CM2



Note : chaque boîte à moustache permet d'illustrer la médiane, l'étendue interquartile et les valeurs aberrantes. La médiane est représentée par la ligne dans la boîte. La boîte de l'étendue interquartile représente la moitié centrale (50 %) des données. Elle indique la distance entre le premier et troisième quartiles (Q1-Q3). Les moustaches s'étendent des deux côtés de la boîte. Elles représentent les plages des 25 % inférieurs et des 25 % supérieurs des valeurs de données, à l'exclusion des valeurs aberrantes. Les valeurs aberrantes sont illustrées par les points.

Source : Élaboration de C4ED

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Une autre explication potentielle repose sur les indicateurs mobilisés. Mesurer des dimensions intangibles telles que les compétences de vie est un exercice complexe, notamment parmi une population si jeune, et ce malgré l'utilisation de modules testés et validés par des chercheurs. L'interprétation peut notamment varier selon le contexte dans lequel se déroulent les entretiens. Pour comprendre la mesure dans laquelle les différentes composantes de ces indicateurs contribuent à appréhender une dimension donnée (soit la « cohérence interne » de l'indicateur), C4ED mobilise le coefficient alpha de Cronbach. Depuis cette perspective, seulement l'efficacité personnelle, la rigueur et l'ouverture d'esprit, avec des coefficients alpha supérieurs à 0,7, seraient des indicateurs avec une suffisante cohérence interne. Pour les autres mesures de compétences de vie, l'absence d'impact pourrait s'expliquer par le fait que les indicateurs capturent en réalité d'autres dimensions sur lesquelles le projet n'a pas eu d'impact (voir limites et faiblesses dans la section 1.4).

Interrogés sur les compétences acquises en classe et utiles dans la vie de tous les jours, les élèves mettent en avant l'acquisition de nouvelles connaissances dans les matières principales, mais aussi de compétences de vie (*indicateur 4.2.14*). Parmi ces dernières, sont listées l'observation, la gestion de conflits entre camarades, et une augmentation de la confiance en soi (*indicateur 4.2.17*), surtout au niveau de la participation en classe et des interactions avec leur instituteur. De leur côté, les parents signalent également un changement dans le comportement de leurs enfants, surtout en ce qui concerne le développement de leur autonomie (relative à la gestion des devoirs ou de l'estime de soi – *indicateur 4.2.15*).

*Avant, elle avait besoin de quelqu'un pour traiter ses devoirs, mais actuellement c'est elle qui prend ses responsabilités pour ses devoirs. Même pour le suivi à l'école, c'est elle-même qui prend ses responsabilités. On participe peu.* (Mère d'élève, Faranah)

*Depuis que je suis en CM2, on nous a appris l'hygiène du corps, l'hygiène vestimentaire, l'hygiène corporelle, l'hygiène vestimentaire. On nous a enseigné encore comment se comporter en classe.* (Elève, fille, 12 ans, Mamou)

Ce changement est également perçu par les enseignants et leurs formateurs/cadres de suivi. Ces derniers observent en outre que depuis la mise en œuvre des modules de PVP, les élèves arrivent à faire le lien entre l'utilisation de certains outils décrits en classe (comme la règle, le centimètre [instrument de mesure], ou les ciseaux), et le matériel utilisé dans le cadre des métiers introduits lors des sorties éducatives (comme tailleur) (*indicateur 4.2.16*).

*Par exemple, on utilise le centimètre dans les ateliers pour la couture et pour la mesure. Les unités de mesure aussi sont utilisées dans le commerce.* (Elève, fille, 12 ans, Mamou)

#### 5.4.4. QE5. Comment les modules de PVP ont-ils inclus et promu différents groupes de population vulnérables tels que les filles et les élèves en zones rurales ?

*Quels sont les effets des modules de PVP selon le genre ? (5.1.GIN1.a)*

Les effets peuvent varier entre les différents groupes d'intérêt à cause de différences préexistantes. Par conséquent, il est utile d'explorer les différences entre les deux genres avant l'exposition aux modules de PVP (Tableau 9). Dans cet échantillon, les filles sont en moyenne plus jeunes que les garçons. Lorsqu'elles intègrent le CM1, elles ont en moyenne 12,6 ans alors

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

que les garçons en ont 13, suggérant que les garçons auraient tendance à entrer dans l'école plus tardivement, connaissent plus d'interruptions dans leur scolarité, et/ou seraient plus à même de redoubler que les filles. Les filles perçoivent leur foyer légèrement mais significativement plus riche. Ensuite, il existe des différences dans la fréquence des contrôles de devoirs par les parents et dans l'accès à Internet en faveur des garçons. Enfin, il n'y a pas de différences notoires entre les écoles fréquentées par les deux genres. Ce résultat n'est pas surprenant puisque la stratégie d'échantillonnage a consisté à interroger dans chaque école le même nombre d'enfants de chaque genre.

Tableau 9 : Caractéristiques des bénéficiaires selon le genre

	(1) Echantillon complet	(2) Garçons bénéficiaires	(3) Filles bénéficiaires	(4) (2)-(3) (p- value)
<b>Caractéristiques principales</b>				
Age de l'enfant	12,8 (1,5)	13,0 (1,5)	12,6 (1,5)	0,3*** (0,01)
Perception de richesse du foyer	2,8 (0,8)	2,7 (0,8)	2,8 (0,8)	-0,1** (0,05)
<b>Accès à l'école</b>				
Temps pour se rendre à l'école	21,8 (14,6)	22,2 (14,9)	21,4 (14,4)	0,8 (0,50)
<b>Condition de travail</b>				
Dispose d'un espace à la maison pour travailler	0,90 (0,31)	0,90 (0,30)	0,89 (0,31)	0,01 (0,77)
A ses propres livres d'école	0,47 (0,50)	0,48 (0,50)	0,46 (0,50)	0,01 (0,79)
Fréquence de contrôle des devoirs	3,6 (1,3)	3,7 (1,2)	3,5 (1,3)	0,2** (0,03)
Fréquence d'aide pour les devoirs	3,2 (1,4)	3,3 (1,4)	3,1 (1,4)	0,2 (0,14)
Dispose d'un espace en classe pour travailler	0,77 (0,42)	0,79 (0,41)	0,76 (0,43)	0,03 (0,36)
Utilise Internet	0,07 (0,25)	0,09 (0,29)	0,05 (0,22)	0,04* (0,05)
<b>Caractéristiques de l'école</b>				
Ecole urbaine	0,82 (0,38)	0,84 (0,37)	0,81 (0,39)	0,03 (0,36)
# de groupes pédagogiques	15,8 (7,1)	16,1 (7,2)	15,5 (7,0)	0,6 (0,33)
# d'enseignants	16,2 (8,1)	16,4 (8,1)	15,9 (8,1)	0,5 (0,42)
# d'élèves dans la classe	56,7 (20,4)	58,3 (21,9)	55,3 (19,0)	2,9 (0,14)
Observations	617	290	327	

Note : Les colonnes (1), (2) et (3) présentent les moyennes pour les variables sélectionnées pour l'ensemble des bénéficiaires, des filles et garçons respectivement. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses. La colonne (4) présente la différence entre les deux groupes ; la p-valeur correspondante au t-test est entre parenthèses. Les t-tests sont ajustés au niveau du cluster.

Niveau de significativité : \* p ≤ 0,1, \*\* p ≤ 0,05, \*\*\* p ≤ 0,01.

Source : Élaboration de C4ED

Les résultats des estimations sont présentés en Annexes 5.9.5 et 5.9.6. L'exposition aux modules de PVP n'influence ni les aspirations des garçons ni celles des filles. Par contre, il est intéressant de remarquer que le signe des coefficients est positif parmi les filles et négatif pour

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

les garçons<sup>25</sup>. Ainsi, il semblerait que les modules de PVP pourraient entraîner des conséquences différentes selon le genre si l'exposition était plus longue ou intense.

Concernant les compétences linguistiques et scolaires, les régressions par genre présentent encore une fois des résultats non-significatifs. Les résultats sur l'absentéisme de l'enfant attirent toutefois notre attention car le coefficient indique que les filles exposées aux modules de PVP auraient tendance à être plus souvent absentes (bien que non significatif dans la régression principale, le coefficient devient significatif dans la régression sans les SP extrêmes).

Enfin, l'analyse par genre des compétences de vie suggère que les modules de PVP augmenteraient de 4% le score d'efficacité personnelle des filles, permettant ainsi à ces dernières d'atteindre un score plus élevé que les garçons (4,03 parmi les filles versus 3,95 parmi les garçons), en notant tout de même que le coefficient n'est significatif qu'au seuil de 10% et non significatif dans les tests de robustesse.

#### *Quels sont les effets des modules de PVP selon la localisation des élèves (urbain ou rural) ? (5.1.GIN1.b)*

Comme pour l'analyse par genre, il est utile de remarquer les différences entre les bénéficiaires évoluant dans les écoles urbaines et les bénéficiaires en écoles rurales. Tout d'abord, il convient de remarquer que l'échantillon est majoritairement composé d'élèves en écoles urbaines (Tableau 10). Plus de 80% des bénéficiaires sont dans des écoles urbaines. Cette différence est en ligne avec la stratégie de la GIZ qui a cherché à mettre en œuvre les module de PVP dans les écoles les plus accessibles. Analytiquement, ceci implique que les estimations sur les élèves ruraux ont particulièrement peu de puissance statistique pour identifier des impacts (voir Annexes 5.9.7 et 5.9.8).

Généralement, les ménages ruraux ont tendances à être plus pauvres selon les statistiques nationales (INS, 2019), mais selon les enfants de cet échantillon, il n'y a pas de différence significative entre les ménages ruraux et urbains. Ceci peut s'expliquer par des spécificités de l'échantillon ou par la nature de la variable elle-même. Il s'agit en effet d'une perception, qui dépend donc de l'environnement du répondant. Les enfants ruraux prennent légèrement plus de temps en moyenne pour se rendre à l'école, probablement à cause d'un manque d'infrastructures (scolaires, transport, aménagement des voies), mais sans causer de différences significatives entre les deux groupes. Ensuite, s'il n'y a pas de différences en termes de place pour travailler à la maison ou d'accès aux livres d'école, on remarque que les bénéficiaires urbains sont plus suivis par leurs parents que leurs pairs ruraux. Étonnamment, les bénéficiaires urbains n'ont pas un meilleur accès à Internet que les élèves ruraux (10 versus 6% respectivement). Enfin, les écoles urbaines sont bien plus grandes que les écoles rurales. En moyenne, les élèves urbains évoluent dans des écoles avec 2,6 fois plus de groupes pédagogiques et plus de trois fois plus d'enseignants. Toutefois, les chaque groupe classe est composé en d'un nombre similaire d'élèves.

---

<sup>25</sup> Sans les observations aux SP extrêmes, le coefficient des aspirations scolaires parmi les filles serait positif et significatif.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

Tableau 10 : Caractéristiques des bénéficiaires selon la localisation de leur école

	(1) Echantillon complet	(2) Bénéficiaires en école urbaine	(3) Bénéficiaires en école rurale	(4) (2)-(3) (p- value)
<b>Caractéristiques principales</b>				
Age de l'enfant	12,8 (1,5)	12,8 (1,5)	12,6 (1,4)	0,2 (0,17)
Perception de richesse du foyer	2,8 (0,8)	2,7 (0,8)	2,9 (0,9)	-0,2* (0,06)
<b>Accès à l'école</b>				
Temps pour se rendre à l'école	21,8 (14,6)	20,8 (13,6)	26,5 (17,8)	-5,7*** (0,00)
<b>Condition de travail</b>				
Dispose d'un espace à la maison pour travailler	0,90 (0,31)	0,90 (0,30)	0,88 (0,32)	0,02 (0,66)
A ses propres livres d'école	0,47 (0,50)	0,46 (0,50)	0,51 (0,50)	-0,05 (0,34)
Fréquence de contrôle des devoirs	3,6 (1,3)	3,7 (1,2)	3,4 (1,4)	0,3* (0,09)
Fréquence d'aide pour les devoirs	3,2 (1,4)	3,2 (1,4)	3,1 (1,4)	0,1 (0,38)
Dispose d'un espace en classe pour travailler	0,77 (0,42)	0,76 (0,43)	0,81 (0,39)	-0,05 (0,48)
Utilise Internet	0,07 (0,25)	0,06 (0,24)	0,10 (0,30)	-0,04 (0,15)
<b>Caractéristiques de l'école</b>				
# de groupes pédagogiques	15,8 (7,1)	17,5 (6,6)	7,9 (1,8)	9,5*** (0,00)
# d'enseignants	16,2 (8,1)	18,3 (7,3)	6,4 (2,0)	11,9*** (0,00)
# d'élèves dans la classe	56,7 (20,4)	56,3 (20,5)	58,4 (20,1)	-2,1 (0,64)
Observations	617	507	110	

Note : Les colonnes (1), (2) et (3) présentent les moyennes pour les variables sélectionnées pour l'ensemble des bénéficiaires, des élèves en école rurale et en école urbaine respectivement. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses. La colonne (4) présente la différence entre les deux groupes ; la p-valeur correspondante au t-test est entre parenthèses. Les t-tests sont ajustés au niveau du cluster.

Niveau de significativité : \*  $p \leq 0,1$ , \*\*  $p \leq 0,05$ , \*\*\*  $p \leq 0,01$ .

Source : Élaboration de C4ED

Les résultats sur les aspirations sont pour la plupart non significatifs, que ce soit dans le contexte urbain ou rural. Cependant, les impacts estimés sur les aspirations scolaires sont particulièrement élevés mais seulement significatif (au seuil de 10%) pour les élèves urbains, suggérant que les modules de PVP pourraient avoir une influence sur le prolongement du cursus scolaires de ces derniers. L'absence de significativité parmi les élèves ruraux peut être causé par la taille restreinte de l'échantillon. Cette remarque reste donc hypothétique et ne peut pas être confirmée avec des outils quantitatifs. Concernant les indicateurs de compétences scolaires et linguistiques, C4ED n'observe toujours pas d'effet significatif ni parmi les élèves ruraux, ni parmi les élèves urbains. Enfin, parmi les indicateurs de compétences de vie, les résultats suggèrent que les modules de PVP réduiraient l'estime de soi des élèves urbains ; un résultat lié notamment à la réduction de la dimension de l'acceptation sociale.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

#### *Dans quelle mesure les modules de PVP sont-ils sensibles au genre ? (5.2.GINI)*

La sensibilité au genre des modules de PVP se réfère à la prise en compte des questions liées au genre tout au long du processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation du projet. Ceci implique de reconnaître et de comprendre comment les différences entre les sexes et les identités de genre peuvent influencer les expériences, les besoins et les résultats des personnes concernées par le projet (OIT, 2023).

Intégrer la sensibilité au genre dans un projet signifie souvent considérer les aspects suivants :

1. Analyse différenciée selon le genre : celle-ci implique de collecter et d'analyser des données ventilées par sexe et genre pour identifier les disparités et comprendre comment les femmes, les hommes, et d'autres groupes de genre peuvent être touchés différemment par le projet.
2. Consultation et participation : Assurer la participation équitable des femmes, des hommes et d'autres groupes de genre dans le processus de planification et de mise en œuvre du projet. Cela garantit que les besoins, les préoccupations et les perspectives de tous les genres sont pris en compte.
3. Objectifs spécifiques au genre : Définir des objectifs spécifiques au genre pour s'assurer que les avantages du projet sont distribués de manière équitable entre les genres et pour aborder les inégalités de genre existantes.
4. Sensibilisation et formation : Former le personnel du projet à la sensibilité au genre pour qu'ils comprennent les enjeux liés au genre et puissent les intégrer dans leur travail.
5. Communication inclusive : Utiliser un langage et des images inclusifs pour éviter de perpétuer des stéréotypes de genre dans la communication liée au projet.
6. Suivi et évaluation différenciée selon le genre : Mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation qui permettent d'évaluer l'impact du projet sur les femmes, les hommes et d'autres groupes de genre de manière différenciée.

En ce qui concerne les modules de PVP, force est de constater que les méthodes de suivi et évaluation ont recouru à des analyses de données ventilées par genre guidées notamment par des objectifs de formation d'enseignants et d'élèves spécifiques au genre (*indicateur 5.2.1*). En ce sens, non seulement le projet a préétabli des objectifs spécifiques de genre mais il est également parvenu à les remplir : les filles correspondent presque à la moitié des élèves exposés aux modules de PVP et les enseignantes formées correspondent à la moitié des enseignants formés (voir section - *indicateur 5.2.2*). En revanche, l'étude des documents de projets et l'analyse des données qualitatives met en avant l'absence de stratégie en ce qui concerne la mise en place d'une communication inclusive (*indicateur 5.2.3*). Quelques défis relatifs à la participation des jeunes filles aux modules de PVP (et à l'école en général) ont pourtant été identifiés durant la collecte de données qualitatives. D'abord, les filles seraient plus sujettes à l'absentéisme, aux retards voire à l'abandon, à cause de la persistance de normes culturelles et sociales assignant la place des jeunes filles et femmes à la maison. De plus, des pratiques telles le mariage et les grossesses précoces restent des défis de taille, limitant les opportunités éducatives pour les filles. Interrogés sur les mesures mises en place par le projet pour pallier ces difficultés, les différents participants à l'étude ont confirmé l'absence de stratégie (*indicateur 5.2.4*).

*Les projets professionnels des filles. Oui, là chez les filles, on a des soucis avec les filles, à cause des mariages précoces. Arrivées en CM2 ou en 6<sup>ème</sup>. Quand elles sont mariées et commencent à avoir des enfants. Elles abandonnent toutes. (Instituteur, Mamou)*

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

*Les filles souvent, elles sont en retard à cause des travaux de ménage, elles aident leur maman. L'année passée, il y avait une fille qui arrivait souvent en retard. Je l'ai appelée, comme je la connaissais personnellement. J'ai dit « quel est ton problème ? Pourquoi tu ne viens pas comme les autres ? » Elle me dit que sa maman est décédée et que sa grand-mère est à la maison qui lui dit « ne pars pas à l'école tant que tu n'as pas fini le ménage ici ». (Instituteur, Faranah)*

*On envoie difficilement la fille à l'école. On dit ici que « la fille doit rester à la maison. C'est le garçon qui doit étudier. La fille doit s'occuper des corvées de la maison ». C'est ça son travail. Donc ça c'est une difficulté. (Directeur d'école, Mamou)*

Enfin, les données qualitatives et quantitatives confirment une orientation des élèves reflétant la présence de stéréotypes de genre dans leur choix (voir Figure 6). Interrogés sur les métiers qu'elles souhaitent apprendre, la plupart des filles orientent leur choix vers la couture et la coiffure, tandis que les garçons témoignent leur engouement vers des métiers tels que mécanicien ou encore électricien. D'ailleurs, il est important de rappeler que six des huit métiers proposés dans les modules de PVP répondent aux souhaits formulés par les jeunes garçons durant l'enquête de référence, alors que les filles envisagent s'orienter, pour la plupart, vers la filière coiffure ou couture. Durant la collecte de données, C4ED a pu observer que les choix des enfants était encore motivé par des stéréotypes fondés sur le genre.

*Les filles, elles aiment coudre les habits, la vitrerie et être docteurs. Les hommes eux préfèrent la soudure et l'apprentissage de certains métiers. (Elève, 14 ans garçon, Faranah)*

En ce sens, les entretiens qualitatifs ne permettent pas de confirmer que les choix des métiers présentés ait pris en considérations les dynamiques de genre (*indicateur 5.1.5*). Les choix se sont notamment basés sur la présence des métiers dans l'économie locale.

*Dans quelle mesure les modules de PVP répondent-ils aux besoins spécifiques des élèves ? (5.3.GIN1)*

L'analyse des données quantitatives qualitatives met en avant un décalage entre les aspirations des élèves, qui presque unanimement souhaitent poursuivre leurs études, et l'offre actuelle des métiers proposés par les modules de PVP. Pour répondre à cette situation, il pourrait être bénéfique de revoir et d'ajuster le projet de manière à mieux aligner les choix de métiers proposés avec les besoins spécifiques des élèves en termes de professionnalisation. Une option consisterait à diversifier l'offre des métiers proposés en intégrant des secteurs comme le journalisme ou la médecine, voire d'autres filières correspondant aux aspirations des élèves. L'inclusion du groupe cible dans la conceptualisation du projet, en conduisant une analyse des besoins des élèves, permettrait de leur proposer une offre des métiers correspondant à leur choix d'orientation. De plus, l'implication de leurs parents et enseignants, ainsi que d'autres intervenants (comme des professionnels du secteur privé), permettrait de mieux refléter les besoins et aspirations des élèves et de leur communauté.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

#### 5.4.5. QE7. Comment les nouveaux modules sont-ils intégrés dans l'enseignement scolaire existant ? (7.1.GIN1)

L'enseignement des modules de PVP fait appel à la méthodologie APC, mise en œuvre au sein de l'enseignement primaire en Guinée depuis 2003 (UNESCO, 2008). Cette stratégie d'apprentissage met l'accent sur le développement des compétences chez les apprenants, allant au-delà de la simple acquisition de connaissances. Cette approche vise à préparer les élèves à faire face aux défis du monde réel en mettant l'accent sur l'application pratique des connaissances dans divers contextes. En Guinée, l'APC est intégrée dans le système éducatif pour favoriser un apprentissage plus significatif et fonctionnel. Les compétences visées ne se limitent pas seulement aux domaines académiques, mais englobent également des compétences plus larges, telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication efficace et la collaboration (UNESCO, 2008). De par le fait que cette méthodologie encourage déjà le développement de compétences transversales et pratiques des élèves, l'intégration de la PVP à cette méthode d'enseignement n'a pas nécessité d'adaptation sévère du contenu des cours (*indicateur 7.1.1*). D'après les enseignants rencontrés dans le cadre de cette évaluation, les fiches pédagogiques mises à leur disposition par les formateurs leur ont permis de compléter leur cours en évoquant les métiers des filières porteuses et en les mettant en relation avec les compétences spécifiques aux matières réceptrices (*indicateur 7.1.2*). De fait, et sur la base des entretiens qualitatifs avec les acteurs décentralisés de l'éducation et de l'étude des documents de projet, l'intégration des modules ne change nullement le programme éducatif en vigueur mais vient plutôt s'ajouter au contenu du cours classique (INRAP, 2019)

*Et nous avons des matières qu'on enseigne, on peut même intégrer les séances de PVP dans ces matières sans que les matières ne soit endommagées ou perturbées. (Formateur à la PVP, Mamou)*

Si l'intégration des modules de PVP dans l'enseignement existant semble se greffer de manière fluide et pertinente à l'APC, elle implique souvent une contrainte relative au temps d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants ont exprimé la nécessité d'augmenter les heures de cours afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage des élèves (*indicateur 7.1.3*).

*Pour pallier ces difficultés-là, dès fois, le mercredi, je fais cours aux élèves en plus. C'est la méthode que j'utilise et pour moi, ça fonctionne très bien, parce qu'au moins on a du temps. (Instituteur formé à la PVP, Mamou)*

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**5.5. MATRICE D'EVALUATION**

Tableau 11 : Matrice d'évaluation

QE principale	Critère de jugement	Méthode d'évaluation	Indicateurs	Source d'information	Critère CAD
<b>QE0. Question de monitoring spécifiques à l'intervention</b>					
0.1. Dans quelle mesure les objectifs ont-ils été atteints?	0.1.GIN1.a. Le projet a-t-il atteint le nombre d'élèves prévu ?  0.1.GIN1.b. Le projet a-t-il atteint le nombre d'enseignants à former ?	Quant.	0.1.1. Nombre d'élèves exposés aux modules de PVP (dont part de filles)  0.1.2. Nombre d'enseignants formés (dont part de femmes)  0.1.3. Nombre de acteurs de structures déconcentrées formés (dont part de femmes)	Rapport de projet	Efficacité
				Rapport de projet	Efficacité
<b>QE1. Dans quelle mesure les interventions du FFU ont-elles contribué à l'emploi, à la création d'emplois et aux compétences ?</b> <i>Dans quelle mesure les modules de PVP contribuent-ils à l'emploi, la création d'emploi et aux compétences ?</i>					
1.3. Dans quelle mesure les compétences acquises grâce aux formations FFU sont-elles alignées avec les attentes des employeurs sur le marché du travail local ?	1.3.GIN1. Dans quelle mesure les modules d'enseignement dans les écoles répondent-elles aux besoins de formation des élèves et aux besoins du marché du travail ?	Qual.	Matériel d'apprentissage adapté aux profils des bénéficiaires (groupes minoritaires/vulnérables/approche genre) et leurs niveaux  Intégration des besoins des entreprises locales dans le contenu des modules  Satisfaction des élèves au niveau de la pertinence  Nouvelles connaissances qui selon les élèves ont/vont faciliter/faciliter leur intégration dans le marché de l'emploi  1.3.1. Pertinence du contenu pour les bénéficiaires et acteurs du marché du travail	Groupes de discussion <sup>1</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Pertinence
1.5. Les centres de formations sont-ils bien adaptés aux objectifs de	1.5.GIN1.a. Le niveau de qualification et compétences des enseignants formés est-il	Qual.	1.5.1. Type de qualifications requises et profil des enseignants recrutés  1.5.2. Durée et contenu de la formation	Questionnaire des élèves	Pertinence
				Groupes de discussion <sup>4</sup> , entretiens individuels <sup>5</sup> , et avec informateurs clés <sup>3</sup>	

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

développement des compétences des bénéficiaires ? Si oui, comment ?	suffisant pour mettre en œuvre les modules ?		1.5.3. Adéquation des méthodes d'enseignement et apprentissage apprises 1.5.4. Satisfaction des formateurs et instituteurs Qualité du suivi des formateurs et instituteurs Nouvelles connaissances acquises 1.5.5. Mise en pratique des connaissances acquises		
1.5.GIN1.b. Les modules de formation des formateurs sont-ils adaptés aux réalités du contexte local ?		Qual.	1.5.6. <b>Rôles de formateurs et perception de l'adéquation de leur formation</b> 1.5.7. Défis rencontrés dans la mise en pratique des connaissances et mesures d'atténuation Perception des enseignants sur leurs compétences Degré d'adaptation du contenu des modules au contexte local (défis, profils des élèves)	Groupes de discussion <sup>4</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Pertinence
1.5.GIN1.c. Le matériel pédagogique est-il adapté aux besoins des élèves ?		Qual.	1.5.8. <b>Disponibilité du matériel pédagogique</b> 1.5.9. <b>Pertinence du matériel pédagogique</b> Satisfaction des élèves avec compétences développées Intégration des besoins des élèves dans le contenu des modules	Groupes de discussion <sup>4</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Pertinence
1.5.GIN1.d. Quel est le niveau de qualité des interventions au niveau des écoles ?		Qual.	1.5.10. Présence de potentiels défi (contexte politique et sécuritaire, grèves, absentéisme des enseignants et élèves) 1.5.11. Qualité de la logistique et matériel (équipement des salles de classe, disponibilité du matériel nécessaires, étanchéité	Groupes de discussion <sup>7</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Pertinence

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

			des salles de classes pendant la saison des pluies)		
	Quant.	1.5.12. <b>Exposition à un enseignant formé pendant deux années complètes</b> 1.5.13. Nombre d'élèves par classe 1.5.14. <b>Espace pour travailler</b> 1.5.15. <b>Difficultés pour se rendre à l'école</b> <b>Matériel didactique de l'école</b>	Données de suivi et questionnaire des élèves <sup>10</sup>	Pertinence	
1.5.GIN1.e. Quels éléments des modules d'enseignement sont particulièrement importants pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves ?	Qual.	Intégration des besoins des entreprises locales dans le contenu des modules Pertinence du contenu perçu par les bénéficiaires et acteurs du marché du travail Nouvelles connaissances utilisées par les élèves au quotidien Nouvelles connaissances qui selon les différents intervenants ont/vont faciliter/faciliter leur intégration sur le marché de l'emploi 1.5.16. <b>Eléments clés pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves</b>	Groupes de discussion <sup>1</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Pertinence	
<b>QE2.</b> Dans quelle mesure les interventions du FFU contribuent-elles au niveau de vie et à la résilience ? <i>Cette question n'est pas applicable au projet INTEGRA-GIZ</i>					
<b>QE3.</b> Quels types de soutien fournis par le FFU sont les plus efficaces en termes de coût pour améliorer l'employabilité ? <i>La question sur le coût efficacité n'est pas posée dans le cadre de cette évaluation</i>					
<b>QE4.</b> A quels autres résultats désirés ou inattendus les interventions du FFU ont-elles contribué (par exemple en termes de mobilité, de migration, ou d'intentions de migration, politiques de l'emploi) ? <i>A quels autres résultats désirés ou inattendus les modules de PVP ont-ils contribués ?</i>					
4.2. Comment les interventions du FFU ont-elles modifié les intentions de déplacements (au sein de la région, du pays, à l'international) des	4.2.GIN1.a. Quels sont les effets de l'intégration des modules de PVP sur l'orientation scolaire et sur	Quant.	4.2.1. <b>Aspirations professionnelles</b> 4.2.2. <b>Aspirations scolaires</b> 4.2.3. <b>Compétences linguistiques</b> 4.2.4. <b>Performances scolaires</b> 4.2.5. <b>Taux de fréquentation scolaire</b>	Questionnaire des élèves <sup>6</sup>	Impact

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

bénéficiaires pour la recherche d'emploi ?	la transition vers la vie professionnelle ?	Qual.	4.2.6. Motivations à entrer dans le marché du travail 4.2.7. Aspirations et motivation des élèves	Groupes de discussion <sup>7</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Impact
		Quant.	4.2.8. <b>Efficacité personnelle</b> 4.2.9. <b>Big-5 : rigueur</b> 4.2.10. <b>Big-5 : ouverture à l'expérience</b> 4.2.11. <b>Big-5 : névrotisme</b> 4.2.12. <b>Big-5 : extraversion</b> 4.2.13. <b>Estime de soi</b>	Questionnaire des élèves <sup>6</sup>	Impact
	4.2.GIN1.b. Quels sont les effets des modules de PVP sur le développement des compétences de vie des élèves ?	Qual.	4.2.14. Type des nouvelles connaissances acquises 4.2.15. Changement comportemental et attitudes <del>Utilisation des nouvelles connaissances acquises dans le développement du projet de vie</del> <del>Satisfaction des élèves au niveau des compétences acquises</del> 4.2.16. Utilisation des nouvelles connaissances acquises dans la vie de tous les jours 4.2.17. Augmentation de la confiance en soi	Groupes de discussion <sup>7</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Impact
<b>QE5.</b> Comment les interventions FFU ont-elles inclus et promu différents groupes de population vulnérables tels que les jeunes, les femmes, les réfugiés, IDPs, les migrants de retour, et les communautés d'accueil à travers les activités mises en place ? <i>Comment les modules de PVP ont-ils inclus et promu différents groupes de population vulnérables tels que les filles ?</i>					
5.1. Quels sont les résultats (différenciés) des interventions du FFU sur les jeunes, les femmes, les réfugiés, IDPs, les migrants de retour et les communautés d'accueil en termes de création d'emploi, d'employabilité et de développement de compétences ?	5.1.GIN1.a. Quels sont les effets des modules de PVP selon le genre?	Quant.	<i>Voir indicateurs quantitatifs mobilisés dans QE 4.2</i>	Questionnaire des élèves <sup>6</sup>	Impact
	5.1.GIN1.b. Quels sont les effets des modules de PVP selon la localisation des élèves (urbain ou rural) ?	Quant.	<i>Voir indicateurs quantitatifs mobilisés dans QE 4.2</i>	Questionnaire des élèves <sup>6</sup>	Impact

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

5.2. Les interventions du FFU ont-elles suivi une approche sensible au genre ?	5.2.GIN1. Dans quelle mesure les modules de PVP sont-ils sensibles au genre ?	Qual.	<p><b>Définition du genre sur laquelle sont basés les modules de PVP</b></p> <p><b>Changements observés par bénéficiaires</b></p> <p><b>Type d'accompagnement offert aux bénéficiaires (filles)</b></p> <p>5.2.1. Présence d'objectifs ventilés par genre</p> <p>5.2.2. Atteinte des objectifs par genre</p> <p>5.2.3. Communication inclusive</p> <p>5.2.4. Réponse aux défis spécifiques aux filles</p> <p>5.2.5. Considérations des aspirations genrées dans le choix des métiers présentées</p>	Groupes de discussion <sup>7</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Pertinence
5.3. Dans quelle mesure les services des interventions du FFU répondent-ils aux besoins spécifiques des jeunes, des femmes, des réfugiés, des IDPs, des migrants de retour et des communautés d'accueil en termes de création d'emploi, d'employabilité et développement de compétences ?	5.3.GIN1. Dans quelle mesure les modules de PVP répondent-ils aux besoins spécifiques des élèves ?	Qual.	<i>Voir indicateurs quantitatifs mobilisées dans QE 1.5</i>	Groupes de discussion <sup>7</sup> , entretiens individuels <sup>2</sup> et avec informateurs clés <sup>3</sup>	Pertinence
<b>QE6.</b> Quelles sont les contributions vraisemblables des interventions du FFU en comparaison aux interventions bilatérales et indépendantes des Etats membres, et dans quelle mesure les interventions du FFU sont-elles cohérentes avec d'autres interventions locales ? <i>Les questions pour QE6 ne sont pas posées au niveau national dans R1</i>					
N/A	7.1.GIN1. Comment les nouveaux modules sont-ils intégrés dans l'enseignement scolaire existant ?	Qual.	<p>7.1.1. Intégration APC dans module et identification des nouvelles connaissances à apprendre</p> <p>7.1.2. Capacité des enseignants à intégrer la PVP dans le programme</p> <p><b>Méthodes d'enseignement</b></p> <p>7.1.3. Difficultés rencontrées</p>	Groupes de discussion <sup>4</sup> , entretiens individuels <sup>8</sup> , observation participante <sup>9</sup>	Cohérence

Notes : les indicateurs barrés ont démontré qu'ils ne fournissaient pas d'informations supplémentaires pertinentes. Par conséquent, les résultats concernant ces derniers ne figurent pas dans le présent rapport. Les résultats de ces indicateurs peuvent être communiqués sur demande.

<sup>1</sup>Avec parents d'élèves bénéficiaires et anciennement bénéficiaires, formateurs, entreprises locales, maîtres de formation

<sup>2</sup>Avec élèves et anciens élèves bénéficiaires du projet, directeurs d'écoles, instituteurs

<sup>3</sup>Avec cadres de suivi et d'encadrement (dont des), inspection régionale de l'éducation, inspection préfectorale de l'éducation, équipe de projet GIZ, experts INRAP en développement des modules PVP

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

<sup>4</sup>Avec formateurs

<sup>5</sup>Avec directeurs d'écoles, instituteurs

<sup>6</sup>Avec le groupe de traitement et groupe de comparaison

<sup>7</sup>Avec parents d'élèves bénéficiaires et anciennement bénéficiaires, formateurs

<sup>8</sup>Avec directeurs d'écoles et instituteurs

<sup>9</sup>En classe de CM2

<sup>10</sup>Avec le groupe de traitement seulement

Source : Élaboration C4ED

Tableau 12 : Cohérence interne des indicateurs de compétence de vie

Indicateur de compétence de vie	Nombre de variables composant l'indicateur	Cronbach's alpha
<b>Efficacité personnelle</b>	16	<b>0,82</b>
<b>Big Five</b>		
Rigueur	13	<b>0,7434</b>
Ouverture d'esprit	13	<b>0,7497</b>
Névrotisme	7	0,552
Extraversion	7	0,679
<b>Estime de soi</b>		
Valeur globale	5	0,598
Compétences scolaire	5	0,608
Acceptation sociale	5	0,503
Conduite	5	0,489

Note : Les valeurs en gras représentent des niveaux du coefficient suffisant pour valider la cohérence interne de l'indicateur en question.

Source : Élaboration de C4ED

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

---

#### 5.6. CARTE(S) GEOGRAPHIQUE(S) PERTINENTE(S) OU L'INTERVENTION A EU LIEU

N/A

---

#### 5.7. LISTE DES PERSONNES/ORGANISATIONS CONSULTEES

- Peter Hillen - GIZ
- Barry Amadou Oury Kouraya - GIZ
- Fadiga Mohamed Kabinet - GIZ
- Kondiano Emmanuel N'Gandou - GIZ
- Diallo Ousmane - GIZ
- Parents d'élèves
- Formateurs
- Maîtres de formation
- Formateurs des maîtres de formation
- Chefs d'entreprises
- Instituteurs des élèves bénéficiaires CM2
- Directeurs d'écoles bénéficiaires
- Élèves bénéficiaires
- Cadres de suivi et d'encadrement
- Programmation GIZ
- Développement et coordination des modules de PVP / experts INRAP

**5.8. LITTERATURE ET DOCUMENTATION CONSULTEES**

Anderson, M. L. (2008). Multiple Inference and Gender Differences in the Effects of Early Intervention: A Reevaluation of the Abecedarian, Perry Preschool, and Early Training Projects. *Journal of the American Statistical Association*, 103(484), 1481–1495. <https://doi.org/10.1198/016214508000000841>

Babalola, F. E., Lambourne, R. J., & Swithenby, S. J. (2020). The Real Aims that Shape the Teaching of Practical Physics in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(2), 259–278. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09962-7>

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258–269. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>

Banque Mondiale. (2021a). *GDP growth (annual %)—Guinea / Data*. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=GN>

Banque Mondiale. (2021b). *GDP per capita, PPP (current international \$)—Guinea / Data*. [https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=GN&most\\_recent\\_value\\_desc=false](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=GN&most_recent_value_desc=false)

Banque Mondiale. (2021c). *Literacy rate, adult total (% of people ages 15 and above)—Guinea / Data*. [https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=GN&most\\_recent\\_value\\_desc=false](https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=GN&most_recent_value_desc=false)

Banque Mondiale. (2021d). *Literacy rate, youth total (% of people ages 15-24)—Guinea / Data*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.1524.LT.ZS?locations=GN>

Banque Mondiale. (2021e). *Population growth (annual %)—Guinea / Data*. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.GROW?locations=GN>

Benjamin, N. C., & Mbaye, A. A. (2012). The Informal Sector, Productivity, and Enforcement in West Africa: A Firm-level Analysis. *Review of Development Economics*, 16(4), 664–680. <https://doi.org/10.1111/rode.12010>

BIT. (2021). *ILO Data Explorer*. <https://www.ilo.org/shinyapps/bulkexplorer49/>

Caliendo, M., & Kopeinig, S. (2008). Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching. *Journal of Economic Surveys*, 22(1), 31–72.

Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. CEEDP, 92. Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science, London, UK.

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ**

### **- Rapport final -**

Chambers, N., Kashefpakdel, E., Rehill, J., & Percy, C. (2018). *Drawing the Future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*. Education and Employers.

CIA. (2021). *Median age—The World Factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/median-age/country-comparison>

Destaw, Z., Wencheko, E., Kidane, S., Endale, M., Challa, Y., Tiruneh, M., Tamrat, M., Samson, H., Shaleka, D., & Ashenafi, M. (2022). Impact of school meals on educational outcomes in Addis Ababa, Ethiopia. *Public Health Nutrition*, 25(9), 2614–2624. <https://doi.org/10.1017/S1368980022000799>

Diallo, T. B., Camara, A. A., & Cisse, M. (2017, Décembre). *Analyse des Données du RGPH3—Thème Éducation: Scolarisation, Alphabétisation et Niveau d'instruction*. Institut national de la statistique.

Fiszbein, A., & Schady, N. R. (2009). *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. World Bank Publications.

Frölich, M., & Sperlich, S. (2019). *Impact Evaluation: Treatment Effects and Causal Analysis*. Cambridge University Press.

García, E. (2016). The Need to Address Non-cognitive Skills in the Education Policy Agenda. In *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment* (Vol. 9). Brill, Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3>

GIZ. (2019, September 19). *GIZ-PEB INTEGRA: Cadre d'échanges sur les filières porteuses*.

GIZ. (2023). *Rapport intermédiaire annuel 2022 pour Programme d'appui à l'intégration socio-économique des jeunes en République de Guinée-INTEGRA GIZ*. GIZ.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative ‘description of personality’: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87–97. <https://doi.org/10.2307/1129640>

Ho, D. E., Imai, K., King, G., & Stuart, E. A. (2007). Matching as Nonparametric Preprocessing for Reducing Model Dependence in Parametric Causal Inference. *Political Analysis*, 15(3), 199–236. <https://doi.org/10.1093/pan/mpl013>

Hoskins, B., & Liu, L. (2019). *Mesurer les compétences de vie dans le contexte de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et la Banque Mondiale.

Imbens, G. W., & Rubin, D. B. (2015). *Causal Inference for Statistics, Social, and Biomedical Sciences: An Introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139025751>

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

IMF. (2017). *Guinea: Economic Development Documents* (IMF Staff Country Reports). International Monetary Fund, African Department.

INRAP. (2019). *Promotion de l'éducation de Base en Guinée GIZ-PEB-INTEGRA - Préparation à la vie professionnelle à l'école élémentaire: Module de formation*. Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique.

INS. (2012, Décembre). *Enquête Légère pour l'Évaluation de la Pauvreté ELEP-2012*. Institut national de la statistique,.

INS. (2019). *Enquête Démographique et de Santé (EDS V) 2018*. Institut National de la Statistique Ministère du Plan et du Développement Economique.

INS. (2020). *Enquête nationale sur l'emploi et secteur informel en Guinée (ENESIG-2018/2019): Rapport final*. [https://www.stat-guinee.org/images/Documents/Publications/INS/rapports\\_enquetes/autre%20enquete/RAPPORT%20GLOBAL%20ENESIG1%20CONS%20%20\(17-02-2020\)\\_VF%20\(2\).pdf](https://www.stat-guinee.org/images/Documents/Publications/INS/rapports_enquetes/autre%20enquete/RAPPORT%20GLOBAL%20ENESIG1%20CONS%20%20(17-02-2020)_VF%20(2).pdf)

Joshi, A., Prichard, W., & Heady, C. (2014). Taxing the Informal Economy: The Current State of Knowledge and Agendas for Future Research. *The Journal of Development Studies*, 50(10), 1325–1347. <https://doi.org/10.1080/00220388.2014.940910>

Khiem, P. H., Linh, D. H., Tai, D. A., & Dung, N. D. (2020). Does tuition fee policy reform encourage poor children's school enrolment? Evidence from Vietnam. *Economic Analysis and Policy*, 66, 109–124. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2020.03.001>

Kim, S., Klager, C., & Schneider, B. (2019). The Effects of Alignment of Educational Expectations and Occupational Aspirations on Labor Market Outcomes: Evidence from NLSY79. *The Journal of Higher Education*, 90(6), 992–1015. <https://doi.org/10.1080/00221546.2019.1615333>

Laxmaiah, A., Sarma, K. V., Rao, D. H., Reddy, G., Ravindranath, M., Rao, M. V., & Vijayaraghavan, K. (1999). Impact of mid day meal program on educational and nutritional status of school children in Karnataka. *Indian Pediatrics*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Impact-of-mid-day-meal-program-on-educational-and-Laxmaiah-Sarma/57f93792c565729dde17044c9a191b9f9240cead>

Leclerc, J. (2015, Décembre). *Guinée-Conakry (Guinée française)*. L'aménagement Linguistique Dans Le Monde. [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee\\_franco.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee_franco.htm)

Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337–348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)

## **ANNEXE 4 Guinée-GIZ** **- Rapport final -**

OECD. (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015\\_9789264234178-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en)

ONU. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Organisation de Nations Unis.

ONU. (2021). *World Population Prospects—Population Division*. <https://population.un.org/wpp/DataQuery/>

PASEC. (2020). *PASEC2019: Qualités des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone*. Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.

PNUD. (2021). *Human Development Report 2020: The next frontier - human development and the anthropocene*. Programme des Nations unies pour le développement.

Ripollone, J. E., Huybrechts, K. F., Rothman, K. J., Ferguson, R. E., & Franklin, J. M. (2020). Evaluating the utility of coarsened exact matching for pharmacoepidemiology using real and simulated claims data. *American Journal of Epidemiology*, 189(6), 613–622.

Said, Z., Friesen, H., & Al-Azzah, H. (2014). THE IMPORTANCE OF PRACTICAL ACTIVITIES IN SCHOOL SCIENCE: PERSPECTIVES OF INDEPENDENT SCHOOL TEACHERS IN QATARI SCHOOLS. *EDULEARN14 Proceedings*, 4847–4856. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies.

Sant'Anna, P. H. C., & Zhao, J. (2020). Doubly robust difference-in-differences estimators. *Journal of Econometrics*, 219(1), 101–122. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2020.06.003>

Schulz, K. F., & Grimes, D. A. (2002). Sample size slippages in randomised trials: Exclusions and the lost and wayward. *The Lancet*, 359(9308), 781–785. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)07882-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)07882-0)

Soares, F., Babb, S., Diener, O., & Ignatowski, C. (2017). *Guiding Principles for Building Soft Skills among Adolescents and Young Adults*. USAID's YouthPower: Implementation, YouthPower Action.

Somparé, E. B., & Somparé, A. W. (2018). La condition enseignante en Guinée: Des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 21–45.

Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use*. Oxford University Press.

Stuart, E. A. (2010). Matching Methods for Causal Inference: A Review and a Look Forward. *Statistical Science*, 25(1). <https://doi.org/10.1214/09-STS313>

Stuart, E. A., Lee, B. K., & Leacy, F. P. (2013). Prognostic score–based balance measures can be a useful diagnostic for propensity score methods in comparative effectiveness

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

research. *Journal of Clinical Epidemiology*, 66(8), S84-S90.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.01.013>

Tafere, Y. (2014). *Education Aspirations and Barriers to Achievement for Young People in Ethiopia*. Young lives.

Tan, J.-P., Lane, J., & Lassibille, G. (1999). Student Outcomes in Philippine Elementary Schools: An Evaluation of Four Experiments. *The World Bank Economic Review*, 13(3), 493–508. <https://doi.org/10.1093/wber/13.3.493>

UNESCO. (2008). *L'Approche par compétences en Afrique francophone: Quelques tendances* (7; IBE Working Papers on Curriculum Issues). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2016, November 27). *Guinea*. <http://uis.unesco.org/en/country/gn>

UNESCO. (2021). *UIS Statistics—UNESCO*. <http://data.uis.unesco.org/>

Vos, R. (2019). *Education, Well-Being and Aspirations; a Capability based Analysis of the Secondary Schooling System in France* [Doctoral dissertation]. University of Bordeaux.

Watson, M., McMahon, M., Foxcroft, C., & Els, C. (2010). Occupational Aspirations of Low Socioeconomic Black South African Children. *Journal of Career Development*, 37(4), 717–734. <https://doi.org/10.1177/0894845309359351>

Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data* (2nd ed.). MIT Press.

## **5.9. AUTRES ANNEXES TECHNIQUES**

### **5.9.1. Qualité de la pondération**

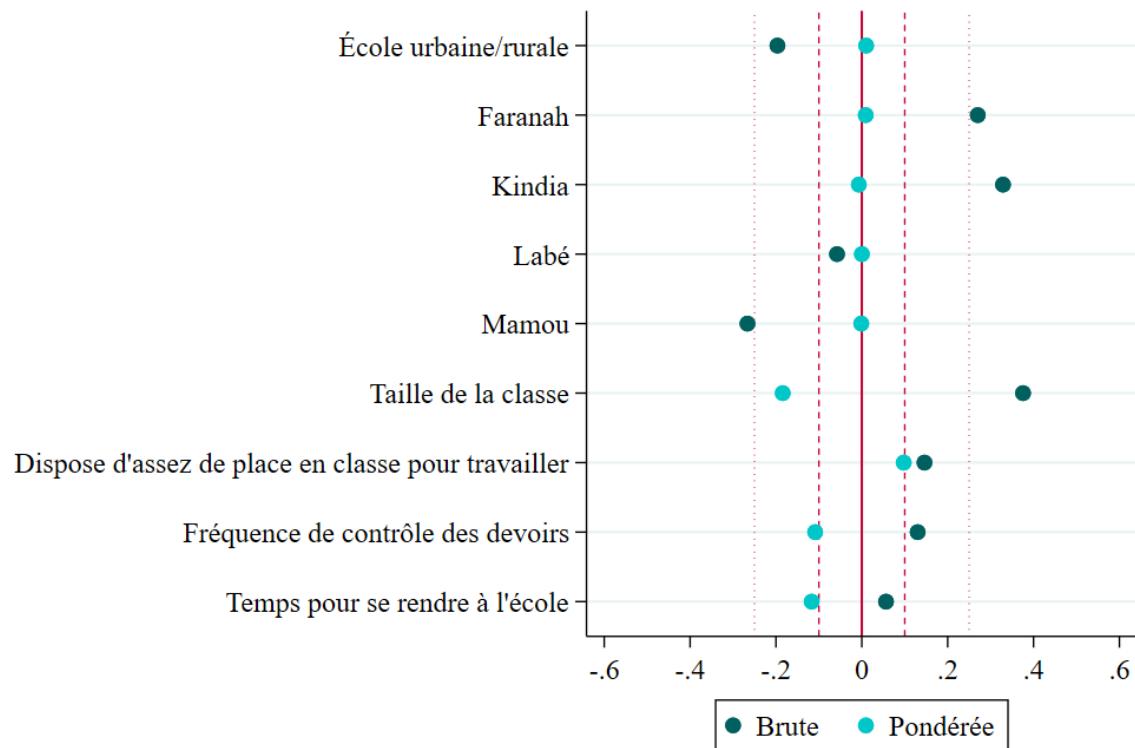
Dans cette section, C4ED évalue la qualité du schéma de pondération grâce à l'estimation des SP. Comme évoqué plus haut, les scores de SP permettent de tenir compte des différences initiales entre les élèves qui ont bénéficié des modules de PVP et ceux qui n'en ont pas bénéficié. La description de la méthodologie suivie pour estimer les SP est décrite dans l'Annexe 5.2 (voir étape 1).

C4ED évalue la qualité de la pondération de deux façons : (i) en comparant la distribution des caractéristiques des répondants avant et après la pondération ; et (ii) en comparant le chevauchement des distributions du SP entre le groupe de traitement et le groupe de comparaison. Pour la première méthode, C4ED a calculé les différences standardisées des caractéristiques des élèves avant la pondération et après l'application des poids de probabilité inverse, illustrées par la Figure 13. La figure présente deux seuils signifiant des une différence standardisée acceptable entre les deux groupes: le seuil de 0,25 (représenté par des lignes en petits pointillés) est une règle empirique souvent utilisée pour qualifier des différences standardisées acceptables (comme proposé par exemple dans Ho et al. (2007); le seuil plus conservateur de 0,1, représenté par des lignes en gros pointillés, est considéré comme un indicateur d'une réduction du biais plus efficace (Stuart, 2010; Stuart et al., 2013). Comme le montre cette figure, toutes les principales variables retenues affichent des différences plus faibles à la suite de la pondération. Les points plus clairs (différences avec la pondération) sont plus proches de l'axe nul que les points plus sombres (différences sans la pondération), sauf pour le nombre de groupes pédagogiques, et présentent une différence standardisée finale inférieure à 0,1. Par conséquent, la procédure de pondération a amélioré la comparabilité des bénéficiaires et des non-bénéficiaires de manière satisfaisante.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

Figure 13 : Différences standardisées avant et après la procédure de pondération

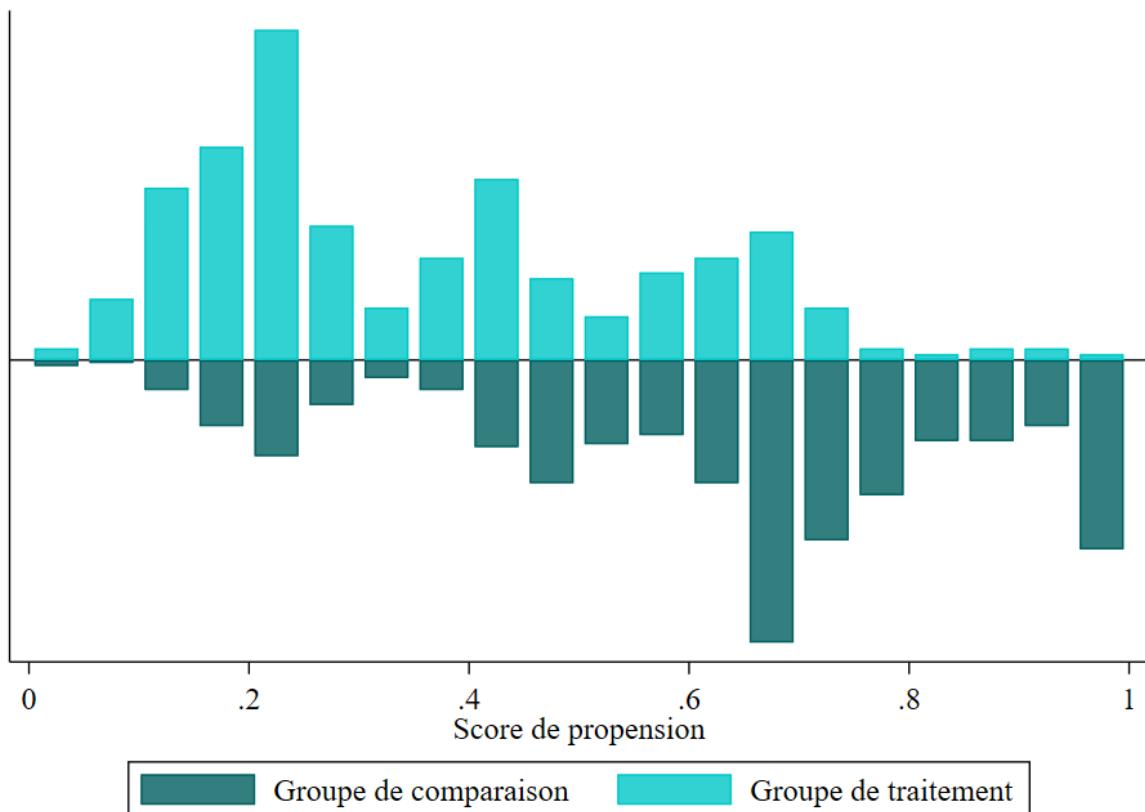


Source : Élaboration de C4ED

En ce qui concerne le deuxième critère de qualité de la pondération, la Figure 14 montre la distribution des SP des bénéficiaires et des non-bénéficiaires avant la pondération. Bien que les SP présentent des distributions différentes, elles se chevauchent sur la plupart des valeurs des SP, ce qui suggère que les deux groupes sont comparables selon les caractéristiques observables. C4ED mène l'analyse principale sur l'échantillon en excluant les observations sans support commun en termes de SP, menant à mobiliser un échantillon de 1 188 observations (soit une attrition de 2,38% par rapport à l'échantillon décrit dans la section précédente). Ensuite, C4ED explore la robustesse des résultats en : (i) excluant les observations avec des SP extrêmes, et (ii) en utilisant un appariement exact grossier (ou CEM).

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

Figure 14 : Distribution du support commun



Source : Élaboration de C4ED

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**5.9.2. Résultats du modèle principal (DR DD et IPWRA)**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Aspirations</b>				
Emploi assez remunerateur	2,376	-0.07 (0.08)	4.39	DR DD
Aspirations professionnelles (SOC)	2,376	0.01 (0.05)	3.56	DR DD
Aspirations scolaires (niveau d'éducation)	1,188	0.17 (0.11)	4.59	IPWRA
Emploi	1,188	-0.11 (0.07)	4.16	IPWRA
Emploi qu'il/elle aimera	1,188	-0.03 (0.05)	4.46	IPWRA
Emploi qui fera voyager	1,188	-0.10 (0.08)	4.05	IPWRA
Emploi pour aider son entourage	1,188	0.01 (0.05)	4.42	IPWRA
Aspire à un des 4 métiers les plus cités	1,188	0.03 (0.03)	0.54	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Scolarité</b>				
Compréhension orale du français	2,224	0.14 (0.10)	3.56	DR DD
Capacité à lire le français	2,224	0.14 (0.09)	3.98	DR DD
Jours absents (sur 2 ans)	1,178	1.49 (0.68)	5.99	IPWRA
Note en dictée	1,177	-0.05 (0.13)	4.07	IPWRA
Note en rédaction	1,177	-0.27 (0.13)	4.59	IPWRA
Note en calcul	1,177	0.04 (0.16)	4.59	IPWRA
Note en histoire	1,177	0.06 (0.16)	5.11	IPWRA
Note en géographie	1,177	0.01 (0.13)	5.14	IPWRA
Note en sciences	1,177	0.27 (0.15)	5.00	IPWRA
Note en éduc. civique	1,177	-0.01 (0.14)	5.30	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Compétences</b>				
Efficacité personnelle	2,224	0.13 (0.05) **	3.91	DR DD
Big-5: Rigueur	2,224	0.02 (0.03)	4.17	DR DD
Big-5: Ouverture d'esprit	2,224	0.04 (0.05)	3.69	DR DD
Estime de soi: Valeur globale	2,224	-0.06 (0.06)	3.23	DR DD
Estime de soi: Compétences scolaires	2,224	-0.09 (0.07)	3.07	DR DD
Big-5: Extraversion	1,112	-0.01 (0.01)	0.37	IPWRA
Big-5: Névrosisme	1,112	-0.06 (0.05)	2.59	IPWRA
Estime de soi: Conduite	1,112	-0.04 (0.04)	3.26	IPWRA
Estime de soi: Acceptation sociale	1,112	-0.10 (0.05)	3.11	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DID) et la pondération (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

### 5.9.3. Résultats du test de robustesse 1 (sans valeurs extrêmes des SP)

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Aspirations</b>				
Emploi assez remunerateur	1,101	0.03 (0.06)	4.40	IPWRA
Aspirations professionnelles (SOC)	1,101	0.02 (0.05)	3.59	IPWRA
Aspirations scolaires (niveau d'éducation)	1,101	0.21 (0.10)	4.52	IPWRA
Emploi	1,101	-0.07 (0.07)	4.12	IPWRA
Emploi qu'il/elle aimera	1,101	-0.03 (0.06)	4.47	IPWRA
Emploi qui fera voyager	1,101	-0.07 (0.08)	4.03	IPWRA
Emploi pour aider son entourage	1,101	0.06 (0.06)	4.39	IPWRA
Aspire à un des 4 métiers les plus cités	1,101	0.00 (0.03)	0.57	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Scolarité</b>				
Compréhension orale du français	1,101	0.06 (0.10)	3.53	IPWRA
Capacité à lire le français	1,101	0.07 (0.08)	3.94	IPWRA
Jours absents (sur 2 ans)	1,091	1.35 (0.72)	6.14	IPWRA
Note en dictée	1,090	0.02 (0.13)	4.00	IPWRA
Note en rédaction	1,090	-0.15 (0.13)	4.49	IPWRA
Note en calcul	1,090	0.19 (0.15)	4.50	IPWRA
Note en histoire	1,090	0.07 (0.15)	5.12	IPWRA
Note en géographie	1,090	0.01 (0.13)	5.14	IPWRA
Note en sciences	1,090	0.37 (0.15)	4.97	IPWRA
Note en éduc. civique	1,090	0.08 (0.14)	5.27	IPWRA

Note : Résultats issus de régressions par la DD (DRDID) et la pondération (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Compétences</b>				
Efficacité personnelle	1,034	0.05 (0.04)	3.88	IPWRA
Big five: Rigueur	1,034	0.03 (0.03)	4.19	IPWRA
Big-5: Ouverture d'esprit	1,034	0.05 (0.04)	3.73	IPWRA
Estime de soi: Valeur globale	1,034	0.00 (0.04)	3.21	IPWRA
Estime de soi: Compétences scolaires	1,034	-0.04 (0.05)	3.11	IPWRA
Big-5: Extraversion	1,034	-0.01 (0.01)	0.37	IPWRA
Big-5: Névrosisme	1,034	-0.08 (0.05)	2.61	IPWRA
Estime de soi: Conduite	1,034	0.00 (0.04)	3.22	IPWRA
Estime de soi: Acceptation sociale	1,034	-0.10 (0.04)	3.10	IPWRA

Note : Résultats issus de régressions par la DD (DRDID) et la pondération (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**5.9.4. Résultats du test de robustesse 2 (CEM)**

	Obs	T vs C ATT	Moyenne de référence	Méthode
<b>Aspirations</b>				
Emploi assez remunérateur	800	-0.01 (0.06)	4.45	CEM
Aspirations professionnelles (SOC)	800	-0.03 (0.05)	3.65	CEM
Aspirations scolaires (niveau d'éducation)	800	0.12 (0.13)	4.55	CEM
Emploi	800	0.03 (0.11)	4.01	CEM
Emploi qu'il/elle aimera	800	0.00 (0.04)	4.45	CEM
Emploi qui fera voyager	800	-0.06 (0.08)	4.03	CEM
Emploi pour aider son entourage	800	0.02 (0.05)	4.40	CEM
Aspire à un des 4 métiers les plus cités	800	-0.04 (0.04)	60.31	CEM

Note : Les coefficients proviennent de régressions OLS (Ordinary Least Squares ou MCO - Moindres Carrés Ordinaire) pour les variables de résultat continues, et les effets marginaux proviennent de régressions probit pour les variables binaires, en utilisant CEM (Coarsened Exact Matching ou AES - Appariement Exact Simplifié).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les Traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\* , \*\* , & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	Obs	T vs C ATT	Moyenne de référence	Méthode
<b>Scolarité</b>				
Compréhension orale du français	800	0.15 (0.12)	3.50	CEM
Capacité à lire le français	800	0.10 (0.10)	3.95	CEM
Jours absents (sur 2 ans)	791	0.72 (0.84)	6.51	CEM
Note en dictée	790	0.10 (0.14)	3.95	CEM
Note en rédaction	790	-0.12 (0.17)	4.38	CEM
Note en calcul	790	0.03 (0.17)	4.61	CEM
Note en histoire	790	0.17 (0.15)	5.00	CEM
Note en géographie	790	0.25 (0.15)	4.89	CEM
Note en sciences	790	0.42 (0.16)	4.89	CEM
Note en éduc. civique	790	0.16 (0.15)	5.16	CEM

Note : Les coefficients proviennent de régressions OLS (Ordinary Least Squares ou MCO - Moindres Carrés Ordinaire) pour les variables de résultat continues, et les effets marginaux proviennent de régressions probit pour les variables binaires, en utilisant CEM (Coarsened Exact Matching ou AES - Appariement Exact Simplifié).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les Traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

### 5.9.5. Résultats des régressions parmi les filles

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Aspirations filles</b>				
Emploi assez remunerateur	1,246	0.09 (0.12)	4.35	DR DD
Aspirations professionnelles (SOC)	623	0.05 (0.05)	3.68	IPWRA
Aspirations scolaires (niveau d'éducation)	623	0.31 (0.14)	4.44	IPWRA
Emploi	623	-0.12 (0.08)	4.15	IPWRA
Emploi qu'il/elle aimera	623	-0.05 (0.08)	4.44	IPWRA
Emploi qui fera voyager	623	-0.24 (0.11)	4.01	IPWRA
Emploi pour aider son entourage	623	0.07 (0.07)	4.38	IPWRA
Aspire à un des 4 métiers les plus cités	623	0.04 (0.04)	0.71	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Scolarité filles</b>				
Compréhension orale du français	1,170	0.09 (0.14)	3.60	DR DD
Capacité à lire le français	1,170	0.18 (0.13)	4.02	DR DD
Jours absents (sur 2 ans)	620	2.63 (0.90)	5.15	IPWRA
Note en dictée	619	-0.11 (0.17)	4.03	IPWRA
Note en rédaction	619	-0.37 (0.14)	4.63	IPWRA
Note en calcul	619	0.05 (0.19)	4.49	IPWRA
Note en histoire	619	0.14 (0.18)	4.98	IPWRA
Note en géographie	619	0.00 (0.17)	5.04	IPWRA
Note en sciences	619	0.35 (0.17)	4.92	IPWRA
Note en éduc. civique	619	-0.01 (0.16)	5.19	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Compétences filles</b>				
Efficacité personnelle	1,170	0.15 (0.06)	3.88	DR DD
Big-5: Rigueur	1,170	0.06 (0.05)	4.20	DR DD
Big-5: Ouverture d'esprit	1,170	0.03 (0.06)	3.69	DR DD
Estime de soi: Valeur globale	1,170	0.01 (0.08)	3.26	DR DD
Estime de soi: Compétences scolaires	1,170	-0.04 (0.09)	3.06	DR DD
Big-5: Extraversion	585	-0.02 (0.01)	0.38	IPWRA
Big-5: Névrosisme	585	-0.12 (0.07)	2.64	IPWRA
Estime de soi: Conduite	585	-0.04 (0.05)	3.29	IPWRA
Estime de soi: Acceptation sociale	585	-0.13 (0.06)	3.09	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DID) et la pondération (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**5.9.6. Résultats des régressions parmi les garçons**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Aspirations garçons</b>				
Emploi assez remunerateur	565	-0.01 (0.07)	4.48	IPWRA
Aspirations professionnelles (SOC)	565	-0.03 (0.06)	3.50	IPWRA
Aspirations scolaires (niveau d'éducation)	565	0.11 (0.17)	4.66	IPWRA
Emploi	565	-0.01 (0.10)	4.09	IPWRA
Emploi qu'il/elle aimera	565	-0.03 (0.07)	4.51	IPWRA
Emploi qui fera voyager	565	0.05 (0.11)	4.11	IPWRA
Emploi pour aider son entourage	565	-0.05 (0.07)	4.47	IPWRA
Aspire à un des 4 métiers les plus cités	565	-0.05 (0.05)	0.41	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Scolarité garçons</b>				
Compréhension orale du français	1,054	0.21 (0.16)	3.48	DR DD
Capacité à lire le français	1,054	0.14 (0.13)	3.92	DR DD
Jours absents (sur 2 ans)	558	0.39 (0.91)	6.73	IPWRA
Note en dictée	558	0.33 (0.16)	3.79	IPWRA
Note en rédaction	558	0.11 (0.19)	4.28	IPWRA
Note en calcul	558	0.27 (0.22)	4.46	IPWRA
Note en histoire	558	0.09 (0.22)	5.14	IPWRA
Note en géographie	558	0.17 (0.17)	5.10	IPWRA
Note en sciences	558	0.38 (0.19)	4.91	IPWRA
Note en éduc. civique	558	0.11 (0.21)	5.30	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Compétences garçons</b>				
Efficacité personnelle	1,054	0.12 (0.08)	3.95	DR DD
Big-5: Rigueur	1,054	0.01 (0.05)	4.17	DR DD
Big-5: Ouverture d'esprit	1,054	0.06 (0.07)	3.74	DR DD
Estime de soi: Valeur globale	1,054	-0.05 (0.09)	3.16	DR DD
Estime de soi: Compétences scolaires	1,054	-0.08 (0.10)	3.13	DR DD
Big-5: Extraversion	527	0.00 (0.01)	0.36	IPWRA
Big-5: Névrosisme	527	0.00 (0.07)	2.53	IPWRA
Estime de soi: Conduite	527	0.02 (0.05)	3.16	IPWRA
Estime de soi: Acceptation sociale	527	-0.05 (0.06)	3.10	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DID) et la pondération (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

### 5.9.7. Résultats des régressions parmi les enfants ruraux

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Aspirations Rural</b>				
Emploi assez remunerateur	516	0.50 (0.43)	4.50	DR DD
Aspirations professionnelles (SOC)	516	-0.16 (0.15)	3.74	DR DD
Aspirations scolaires (niveau d'éducation)	258	0.35 (0.29)	4.20	IPWRA
Emploi	258	0.05 (0.17)	4.17	IPWRA
Emploi qu'il/elle aimera	258	-0.18 (0.09)	4.66	IPWRA
Emploi qui fera voyager	258	0.11 (0.22)	3.83	IPWRA
Emploi pour aider son entourage	258	-0.09 (0.10)	4.66	IPWRA
Aspire à un des 4 métiers les plus cités	258	0.02 (0.09)	0.61	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Scolarité Rural</b>				
Compréhension orale du français	287	0.31 (0.28)	3.21	IPWRA
Capacité à lire le français	287	-0.01 (0.13)	4.00	IPWRA
Jours absents (sur 2 ans)	286	3.47 (1.42)	6.07	IPWRA
Note en dictée	285	0.25 (0.36)	3.38	IPWRA
Note en rédaction	285	-0.53 (0.92)	4.92	IPWRA
Note en calcul	285	0.42 (0.46)	4.17	IPWRA
Note en histoire	285	0.43 (0.35)	4.76	IPWRA
Note en géographie	285	0.41 (0.40)	4.53	IPWRA
Note en sciences	285	0.46 (0.34)	4.41	IPWRA
Note en éduc. civique	285	-0.04 (0.33)	4.98	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Compétences Rural</b>				
Efficacité personnelle	498	0.12 (0.18)	4.06	DR DD
Big-5: Rigueur	498	-0.09 (0.13)	4.26	DR DD
Big-5: Ouverture d'esprit	498	0.06 (0.14)	3.81	DR DD
Estime de soi: Valeur globale	249	0.03 (0.07)	3.29	DR DD
Estime de soi: Compétences scolaires	498	0.07 (0.17)	3.24	DR DD
Big-5: Extraversion	249	-0.01 (0.02)	0.35	IPWRA
Big-5: Névrosisme	249	-0.05 (0.14)	2.42	IPWRA
Estime de soi: Conduite	249	0.12 (0.08)	3.20	IPWRA
Estime de soi: Acceptation sociale	249	-0.03 (0.10)	3.22	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DID) et la pondération (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**5.9.8. Résultats des régressions parmi les enfants urbains**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Aspirations Urbain</b>				
Emploi assez remunerateur	1,860	-0.15 (0.09)	4.38	DR DD
Aspirations professionnelles (SOC)	1,860	0.06 (0.05)	3.56	DR DD
Aspirations scolaires (niveau d'éducation)	930	0.29 (0.12)	4.52	IPWRA
Emploi	930	-0.10 (0.08)	4.12	IPWRA
Emploi qu'il/elle aimera	930	-0.04 (0.06)	4.46	IPWRA
Emploi qui fera voyager	930	-0.10 (0.09)	4.05	IPWRA
Emploi pour aider son entourage	930	0.03 (0.06)	4.38	IPWRA
Aspire à un des 4 métiers les plus cités	930	0.00 (0.04)	0.55	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Scolarité Urbain</b>				
Compréhension orale du français	1,726	0.06 (0.11)	3.60	DR DD
Capacité à lire le français	1,726	0.15 (0.11)	3.92	DR DD
Jours absents (sur 2 ans)	921	0.56 (0.82)	6.60	IPWRA
Note en dictée	921	0.09 (0.18)	4.03	IPWRA
Note en rédaction	921	0.01 (0.14)	4.34	IPWRA
Note en calcul	921	0.13 (0.19)	4.54	IPWRA
Note en histoire	921	0.05 (0.18)	5.13	IPWRA
Note en géographie	921	-0.08 (0.16)	5.27	IPWRA
Note en sciences	921	0.37 (0.20)	4.98	IPWRA
Note en éduc. civique	921	0.02 (0.17)	5.32	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DR DD) et l'appariement (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

	Obs	T vs C ATT	POM	Méthode
<b>Compétences Urbain</b>				
Efficacité personnelle	1,726	0.09 (0.06)	3.86	DR DD
Big-5: Rigueur	1,726	0.00 (0.04)	4.18	DR DD
Big-5: Ouverture d'esprit	1,726	-0.02 (0.06)	3.73	DR DD
Estime de soi: Valeur globale	863	-0.05 (0.05)	3.22	DR DD
Estime de soi: Compétences scolaires	1,726	-0.10 (0.08)	3.12	DR DD
Big-5: Extraversion	863	-0.01 (0.01)	0.38	IPWRA
Big-5: Névrosisme	863	-0.08 (0.06)	2.64	IPWRA
Estime de soi: Conduite	863	-0.05 (0.04)	3.25	IPWRA
Estime de soi: Acceptation sociale	863	-0.14 ** (0.05)	3.10	IPWRA

Note : Résultats issus de regressions par la DD (DRDID) et la pondération (IPWRA).

ATT (Average treatment effect on the treated) représente l'effet moyen du traitement sur les traités. POM (Potential Outcome Mean) est la moyenne des résultats potentiels estimée à partir d'une estimation IPWRA, exprimée dans l'unité d'origine de la variable de résultat.

\*, \*\*, & \*\*\* représente la significativité des q-valeurs affinées d'Anderson au seuil de 10 %, 5 % et 1 %, respectivement.

## **5.10. EVALUATEURS**

**Dr. Thomas Eekhout** est spécialiste du suivi et de l'évaluation au C4ED. Il a sept ans d'expérience dans la conduite et la gestion d'évaluations d'impact qui s'appuient sur la complémentarité des méthodes mixtes. Plus spécifiquement, il a développé une expertise dans les domaines de l'économie du travail, de l'éducation et de l'environnement, avec une expérience de terrain en Afrique subsaharienne et en Amérique latine. Avant de rejoindre le C4ED, il a étudié les obstacles au développement des MPME dans les pays en développement, en se concentrant plus particulièrement sur le secteur informel urbain d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso et Sénégal). Ses recherches, en partenariat avec l'opérateur de télécommunications Orange, l'ont également amené à explorer les effets des nouvelles technologies (mobiles), des réseaux sociaux et des services financiers (formels et informels) sur les performances économiques. Il a personnellement conçu, développé et contrôlé des enquêtes mixtes pour collecter des indicateurs difficiles à mesurer tels que les performances économiques (ventes, bénéfices, salaires, capital et compétences non techniques). Depuis 2021, il a dirigé de nombreuses évaluations d'impact pour le C4ED. Il est responsable de l'évaluation des impacts sur la déforestation, la production et la productivité des fermes-écoles en Équateur, mises en œuvre par le PNUD, et au Lesotho, mises en œuvre par la GIZ. Il dirige également une évaluation d'impact du SME Loop au Bénin financée par Deval mise en œuvre par la GIZ. Depuis 2023, Dr. Eekhout diversifie son expertise technique en menant des évaluations de suivi d'un projet WASH multi-pays mis en œuvre par l'UNICEF.

Depuis le début de la collaboration entre le C4ED et l'EUTF, le Dr. Eekhout a été le point focal et le coordinateur des évaluations R1. Outre l'évaluation d'impact du projet INTEGRA mis en œuvre par la GIZ (T05-EUTF-SAH-GN-01-03), il a également dirigé les évaluations d'impact de la deuxième composante du projet RISE en Ouganda mis en œuvre par la GIZ (T05-EUTF-HOA-UG-39-01), de la composante INTEGRA mise en œuvre par l'ITC (T05-EUTF-SAH-GN-01-01) ainsi que la composante du projet TEKKI FII mise en œuvre par la GIZ (T05-EUTF-SAH-GM-03-01). Dans le cadre de l'évaluation, le Dr. Eekhout a également joué le rôle d'assurance qualité en examinant d'autres rapports R1 et R2.

**Agathe Rivière** est chargée de recherche qualitative et d'évaluation au C4ED depuis 2017. Elle est chargée d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies de recherche qualitative pour les évaluations basées sur des approches qualitatives ou qui utilisent des méthodes mixtes. Au cours des sept dernières années, Agathe Rivière a évalué et suivi des interventions de développement dans les domaines de la protection sociale, de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène (WASH), de l'éducation formelle et informelle, de la migration et du développement du secteur privé pour l'UNICEF, la Direction suisse du développement et de la coopération (DDC), Finance in Motion (FiM), l'Agence allemande pour la coopération internationale (GIZ) et le Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO). Elle utilise principalement les critères d'évaluation du CAD de l'OCDE, tout en intégrant systématiquement une perspective de genre et d'équité dans ses évaluations. Elle est spécialisée dans les méthodes de recherche participative et possède une expertise régionale en Afrique et en Asie du Sud.

En plus de son travail de recherche, le rôle d'Agathe Rivière au C4ED comprend des tâches transversales de gestion de projet telles que le renforcement des capacités et l'assurance qualité. Depuis le début de la collaboration entre le C4ED et la FFU, Agathe Rivière a été le point focal pour toutes les questions liées aux aspects qualitatifs des évaluations R1. Agathe Rivière a développé la méthodologie qualitative pour les évaluations des projets Promopêche (T05-EUTF-SAH-MR-04-01) et PECOBAT (T05-EUTF-SAH-MR-01-01) mis en œuvre par le Bureau International du Travail (BIT) en Mauritanie, les activités d'INTEGRA mis en œuvre par la GIZ (T05-EUTF-SAH-GN-01-03), la composante INTEGRA mise en œuvre par ITC (T05-EUTF-SAH-GN-01-01) et le PARERBA au Sénégal (T05-EUTF-SAH-SN-08-01) mis en œuvre par ENABEL. Dans le cadre du R1, Agathe Rivière a assuré l'assurance qualité de nombreux rapports.

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

**Benjamin Rühl** est un responsable de recherche senior au C4ED. Mr. Rühl est titulaire d'un master en études du développement international de l'Université de Marburg et parle couramment l'anglais, le français et l'allemand. Avant de rejoindre C4ED, Mr. Rühl a travaillé pour diverses organisations telles que la coopération technique allemande pour le développement (GIZ), des cabinets de conseil et des ONG. Dans ce contexte, il a acquis de l'expérience dans le soutien au développement et à la mise en œuvre de projets techniques, comme avec la GIZ en Algérie. Son parcours professionnel lui a permis d'accumuler une vaste expérience dans les évaluations d'impact et la mise en place de systèmes de suivi et d'évaluation dans plusieurs pays africains et au Pakistan. Il travaille actuellement comme chef de projet pour le projet de financement des appareils à usage productif (PUA) pour CLASP au Nigeria, en RDC, en Ouganda, en Éthiopie, en Sierra Leone et au Kenya, et en tant que chef d'équipe pour l'enquête longitudinale sur les écoles au Malawi (MLSS), soutenant le gouvernement du Malawi et la Banque mondiale dans leurs efforts de réforme et d'amélioration du système éducatif du Malawi. Dans ce rôle, il a réussi à gérer la mise en œuvre de collectes de données à grande échelle dans les écoles primaires de tous les districts du Malawi, incluant une large gamme d'outils d'enquête tels que des données administratives, des entretiens avec les enseignants et les élèves, des entretiens avec les membres de la communauté et des évaluations des apprentissages des élèves.

Mr. Rühl a été impliqué dans les évaluations d'impact de l'EUTF, dirigeant les collectes de données des projets INTEGRA mis en œuvre par la GIZ (T05-EUTF-SAH-GN-01-03), et également de la composante INTEGRA mise en œuvre par l'ITC (T05-EUTF-SAH-GN-01-01). Dans ce contexte, il a géré avec succès plusieurs cycles d'enquêtes de référence, de mi-parcours, et finales, impliquant des enquêtes téléphoniques et des enquêtes en face-à-face. Dans ces projets, il était responsable de l'enregistrement et de la randomisation des nouveaux candidats au projet, de la conception des questionnaires pour les interviews téléphoniques assistées par ordinateur (CATI) ainsi que pour les interviews personnelles sur papier (PAPI), de la collecte de données y compris la gestion des données, de la formation des enquêteurs et de la mise en place de systèmes d'assurance qualité des données, et du soutien à l'analyse des données et à la rédaction des rapports.

**Ya Tacko Tamboura** a collaboré avec le Centre de Recherche et Développement Économique et Social (CRDES) de 2016 à 2018, évaluant l'impact de divers projets financés au Sénégal par la Banque Mondiale, la Banque Africaine de Développement (BAD), et la coopération allemande (GIZ). Ces programmes visaient à lutter contre l'extrême pauvreté et à soutenir les familles vulnérables dans des domaines tels que l'emploi des jeunes, la protection de l'enfance (malnutrition), l'environnement (déforestation), et la santé communautaire. Depuis 2019, Yatacko travaille comme consultante indépendante pour divers organismes pour collecter et analyser les données ainsi que disséminer les résultats auprès des parties prenantes.

En 2022, elle est devenue consultante pour le C4ED, se concentrant sur l'évaluation des recherches qualitatives, notamment pour les projets en Afrique francophone. Elle a notamment dirigé les collectes des données qualitatives des projets INTEGRA mis en œuvre par la GIZ (T05-EUTF-SAH-GN-01-03), la composante INTEGRA mise en œuvre par l'ITC (T05-EUTF-SAH-GN-01-01) et PARERBA au Sénégal (T05-EUTF-SAH-SN-08-01) ainsi que participé à leur analyse (R1). Depuis le début de l'année 2024, Mme Tamboura soutient l'évaluation du

## ANNEXE 4 Guinée-GIZ

### - Rapport final -

portefeuille (R2) en menant des entretiens qualitatifs avec les gestionnaires de projets et réalisant la revue documentaire.

**Sié Mohamed Barro** est un professionnel de l'évaluation d'impact, spécialisé dans toutes les étapes du processus, de la conception à la rédaction de rapports. Il possède une expertise dans le développement de cadres de théorie du changement, l'élaboration de matrices d'évaluation, la réalisation de calculs de puissance, ainsi que la conception d'outils de collecte de données qualitatives et quantitatives. Sié Mohamed Barro a dirigé des collectes de données à grande échelle, géré des opérations de terrain complexe, nettoyé et analysé des bases de données à l'aide de logiciels tels que R et Stata, et rédigé des rapports d'évaluation approfondis. Son expérience s'étend à plusieurs secteurs, notamment la santé publique, l'éducation, l'agriculture, l'inclusion financière et le changement climatique, en collaboration avec des institutions majeures comme l'UNICEF, la Banque mondiale, le Fonds fiduciaire de l'Union européenne (EUTF) et le Fonds international de développement agricole (FIDA). Son aptitude à s'adapter à divers contextes – des États fragiles aux environnements plus stables – témoigne de sa polyvalence et de son engagement envers une recherche de haute qualité.

Dans le cadre des projets du Fonds fiduciaire de l'Union européenne (EUTF), Sié Mohamed Barro a joué un rôle déterminant dans l'évaluation d'interventions axées sur l'emploi des jeunes et la migration dans des pays comme la Guinée et le Sénégal. Il a assuré une coordination efficace entre C4ED et les parties prenantes locales, supervisé les opérations quotidiennes de recherche et encadré des équipes pour maintenir des standards de qualité, notamment dans les projets INTEGRA mis en œuvre par la GIZ (T05-EUTF-SAH-GN-01-03), la composante INTEGRA mise en œuvre par l'ITC (T05-EUTF-SAH-GN-01-01) et PARERBA au Sénégal (T05-EUTF-SAH-SN-08-01). Il était également responsable de la gestion budgétaire et du suivi des processus de collecte de données.

**ANNEXE 4 Guinée-GIZ**  
**- Rapport final -**

**Centre d'évaluation et de développement**  
**C4ED**

**O7, 3**  
**68161 Mannheim, Allemagne**  
**Courriel : info@c4ed.org**

**www.c4ed.org**

