



Petits Carmes Street 15
B-1000 Brussels
Belgium

Thematic evaluation of Belgian development co-operation in the education sector

Final Report

Appendix I: Country factsheets



Education *for* Change Ltd
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
United Kingdom



South Research
Leuvenestraat 5/2
3010 Kessel-Lo
Belgique

August 2007

CONTENTS

INTRODUCTION.....	3
BELGIUM AID TO PARTNER COUNTRIES: TOTAL ODA AND EDUCATION ODA.....	4
ALGERIA	5
BENIN	9
BOLIVIA	14
BURUNDI	19
DR CONGO	24
ECUADOR	31
MALI	36
MOROCCO	40
MOZAMBIQUE	45
NIGER	50
PALESTINE.....	54
PERU	58
RWANDA.....	63
SENEGAL	68
SOUTH AFRICA.....	73
TANZANIA	78
UGANDA	83
VIETNAM.....	87

Introduction

The following section presents information on Belgium 18 partner countries, namely:

- Background statistics
- A short summary of main trends in education, aid and development:
 - the country education sector,
 - donors' involvement and coordination;
- A summary table of all Belgian actors' main interventions in education and training;
- Key statistics from Belgian bilateral aid
- Key country education statistics¹

Additional information on Benin, Burundi, DRC, Ecuador, Tanzania and Vietnam can be found in the Country Case-Study Reports, in Appendix II of the Final Report.

¹ The definition of all key indicators is the one used by UNESCO in its Global Education Monitoring reports 2005, 2006 and 2007.

Belgium aid to partner countries: total ODA and Education ODA

Country / region	Rank (partner)	Rank (all)	Total ODA Belgium including education					Education aid (value and percentage total ODA Belgium)						
			Total	2001	2002	2003	2004	2005	Total	2001	2002	2003	2004	2005
Algeria	17	41	27,127	1,386	1,164	3,619	10,090	10,869	1,318 (4.9%)	195 (14.1%)	168 (14.4%)	174 (4.8%)	243 (2.4%)	537 (4.9%)
Benin	9	12	39,258	4,540	8,504	7,348	9,085	9,782	9,195 (23.4%)	1,827 (40.2%)	1,854 (21.8%)	1,446 (19.7%)	2,129 (23.4%)	1,939 (19.8%)
Bolivia	6	8	49,742	10,219	8,639	13,589	9,634	7,661	10,546 (21.2%)	1,490 (14.6%)	2,237 (25.9%)	2,446 (18.0%)	2,500 (26.0%)	1,873 (24.4%)
Burundi	8	11	63,630	7,947	17,436	13,716	13,986	10,545	9,699 (15.2%)	267 (3.4%)	4,332 (24.8%)	1,048 (7.6%)	1,772 (12.7%)	2,280 (21.6%)
Congo, Dem. Rep.	1	2	253,164	37,287	33,479	42,488	69,662	70,247	30,091 (11.9%)	3,475 (9.3%)	3,801 (11.4%)	6,147 (14.5%)	9,407 (13.5%)	7,261 (10.3%)
Ecuador	5	7	51,855	6,258	8,971	12,067	11,588	12,971	11,469 (22.1%)	2,106 (33.7%)	2,593 (28.9%)	2,639 (21.9%)	2,453 (21.2%)	1,678 (12.9%)
Mali	10	13	30,273	7,356	4,885	3,779	7,052	7,200	8,756 (28.9%)	3,347 (45.5%)	132 (2.7%)	443 (11.7%)	4,121 (58.4%)	714 (9.9%)
Morocco	12	19	32,406	2,143	4,273	8,015	7,873	10,102	7,493 (23.1%)	977 (45.6%)	1,614 (37.8%)	1,071 (13.4%)	2,355 (29.9%)	1,476 (14.6%)
Mozambique	18	50	29,522	10,455	1,176	5,889	7,421	4,580	805 (2.7%)	(0.0%)	34 (2.9%)	29 (0.5%)	503 (6.8%)	240 (5.2%)
Niger	15	24	46,703	14,023	4,417	9,258	6,821	12,185	4,057 (8.7%)	258 (1.8%)	301 (6.8%)	372 (4.0%)	609 (8.9%)	2,517 (20.7%)
Palestinian Adm. Areas	7	9	42,284	3,618	8,748	9,720	8,157	12,042	9,992 (23.6%)	792 (21.9%)	2,486 (28.4%)	3,691 (38.0%)	1,593 (19.5%)	1,430 (11.9%)
Peru	14	22	40,962	4,649	7,456	6,347	8,875	13,634	5,429 (13.3%)	830 (17.8%)	1,071 (14.4%)	996 (15.7%)	1,364 (15.4%)	1,169 (8.6%)
Rwanda	3	4	84,763	12,043	22,250	16,597	13,245	20,629	18,001 (21.2%)	3,934 (32.7%)	3,729 (16.8%)	3,034 (18.3%)	3,099 (23.4%)	4,205 (20.4%)
Senegal	11	16	43,606	6,864	6,756	11,454	6,311	12,221	8,446 (19.4%)	1,564 (22.8%)	1,565 (23.2%)	1,957 (17.1%)	1,822 (28.9%)	1,536 (12.6%)
South Africa	13	21	26,946	2,414	4,759	4,357	5,639	9,776	5,708 (21.2%)	1,096 (45.4%)	882 (18.5%)	124 (2.8%)	1,679 (29.8%)	1,928 (19.7%)
Tanzania	4	5	68,551	9,890	31,983	8,828	13,166	4,684	16,696 (24.4%)	2,047 (20.7%)	2,443 (7.6%)	5,632 (63.8%)	5,140 (39.0%)	1,434 (30.6%)
Uganda	16	31	26,639	3,743	2,222	6,210	4,520	9,944	2,868 (10.8%)	615 (16.4%)	688 (30.9%)	476 (7.7%)	424 (9.4%)	666 (6.7%)
Viet Nam	2	3	53,857	9,409	10,888	10,779	9,796	12,985	18,381 (34.1%)	3,009 (32.0%)	4,076 (37.4%)	3,857 (35.8%)	3,478 (35.5%)	3,961 (30.5%)
All Partner countries			1,011,286	154,243	188,005	194,062	222,921	252,056	178,951 (17.7%)	27,830 (18.0%)	34,006 (18.1%)	35,581 (18.3%)	44,689 (20.0%)	36,845 (14.6%)

Algeria

ALG

Algeria – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	32 358
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	0.1
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	15.1
Total debt (US\$ millions) in 2004	21 987

Education, aid and development

Algeria's efforts in education have recently focused on the secondary and tertiary sub-sectors and the need to meet demand for skilled employees in the job market. The GoA has been heavily engaged with the World Bank on the education sector (basic and secondary) since the late nineties. A number of donors (including the EU, France etc) support education and training activities as well as university co-operation.

Belgian education aid in Algeria

Education is not a priority sector for Belgian direct bilateral aid. Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Algeria, 4.9% was allocated to education. D1 – Governmental Programmes provided 84.4% of the aid to Algeria. About 22% of Belgian education aid to Algeria was allocated to post-secondary education. Almost 70% was allocated to education and training activities under sectors other than education.

Actor	Activities
DGCD/BTC	Scholarships Rehabilitation of school facilities Zaouia Sidi Ahmed Ouyahia Amalou (Ambassade de Belgique 2006) Appui technique aux centres de formation et de perfectionnement aux métiers de l'eau (CTB)
APEFE	APEFE office opened in January 2006 only
VVOB	Not active in Algeria
CIUF-CUD	PIC Formation et recherche en psychiatrie d'urgence et intervention en crise Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Not active in Algeria
NGOs	-
Other partners	-

Algeria – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Algeria</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	1,318	0.3%
Disbursement 2001	195	0.2%
Disbursement 2002	168	0.2%
Disbursement 2003	174	0.2%
Disbursement 2004	243	0.2%
Disbursement 2005	537	0.6%
Average value of interventions	165	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	17	
Rank overall (by value of interventions)	41	
Number of interventions:	8	

By Directorates / Departments

<i>Algeria</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 – Governmental Programmes	1,112	84.4%
D2 – Special Programmes		
D3 – Non-governmental Programmes	206	15.6%
D3.1 – NGO's		
D3.2 – Universities / Scientific institutions	100	7.6%
D3.3 – Others Partners	106	8.0%
D4 – Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Algeria</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified	106	8.0%
11110 – Education policy and administrative management		
11120 – Education facilities and training		
11130 – Teacher training	106	8.0%
11182 – Educational research		
112 – Basic education		
11220 – Primary education		
11230 – Basic life skills for youth and adults		
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education		
11320 – Secondary education		
11330 – Vocational training		
114 – Post-secondary education	293	22.2%
11420 – Higher education	102	7.7%
11430 – Advanced technical and managerial training	191	14.5%
Education under other DAC / CRS codes	919	69.7%
12181 – Medical education/training		
12261 – Health education		
14081 – Education and training in water supply / sanitation	272	20.6%
31381 – Fishery education/training		
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	647	49.1%

Algeria – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	68.9	78.0	59.6	69.8 ¹	79.5	60.1	70	80	60
Gross enrolment ratio in pre-primary education (%)	2001			2002-2003			2004		
	2.5	2.5	2.5	3.8	3.8	3.8	5	5	5
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	91.9	92.8	90.9	85.4	86.2	84.5	90	91	89
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	95.1	96.3	93.7	94.9	96.0	93.6	97	98	95
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	213.2	80.9	132.4	218	86	132	41	-	41
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	6.5	8.5	4.4	5.5	6.5	4.4	6.6	8.4	4.6
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	78.9	75.8	82.5	79.4	76.3	83.0	79	76	83
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	62.0 **	60.4 **	63.7 **	66.8**	65.1**	68.5 **	57	48	66
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	15.1 **	-	-	20	19	20
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	28			28	-	-	27	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	20			21**	-	-	21	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
				-	-	-	-	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

* National estimates

** UIS estimates

Benin

Benin – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	8 177
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	1.8
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	
Total debt (US\$ millions) in 2004	1 916

BEN

Education, aid and development

Education policy in Benin focuses on six objectives: (i) equal student opportunity for all, (ii) strengthening the quality of education; (iii) strengthening the institutional framework; (iv) training for self-employment; (v) regulation of flow rates at all levels, and (vi) control of the cost of education. Primary and lower secondary education are government priorities (IMF 2002). Specific targets and activities are set out in the PRSP for primary and secondary education and literacy. The technical and vocational education and training and higher education sectors do not have particular targets but there are suggestions for improvement and potential activities. Benin should be endorsed for the FTI in 2006.

The key donors supporting the education sector in Benin are USAID, France, Germany, Japan, USA, AfDF, WB, IDB, EU, Denmark, Switzerland, Netherlands ([UNESCO] 2005). There is no pool funding in education but some donors contribute through budget support (Denmark, Netherlands, EU, Switzerland, WB).

Belgian education aid in Benin

Education is not a priority sector for Belgian direct bilateral aid. Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Benin, 23.4% was allocated to education. Most of the aid (71%) was disbursed by D3 – Non-governmental Programmes, mainly through universities and other partners. Most of the aid was allocated to teacher training (32.5%) and post-secondary education (48.6%).

Acteur	Activités
DGCD/BTC	Action engagée dans le domaine de la formation professionnelle pour renforcer les capacités du Centre du Perfectionnement du Personnel des Entreprises (CPPE) (Garszka 2005) – en collaboration avec l'APEFE et le CEFOP Atelier régional de l'Afrique de l'Ouest à Ouagadougou (DGCD) Appui aux Béninois enseignant le français au Nigéria (CTB) Construction d'un centre féminin d'animation formation à Bassila (DGCD) Bourses d'études locales: infirmières anesthésistes (DGCD) Bourses d'études et stages locaux (DGCD) Bourses d'études en Belgique (CTB)
APEFE	Centre de Réalisation de Matériel de Communication, logé dans le secteur santé en coordination avec le ministère de l'Enseignement Supérieur Renforcement des capacités techniques et pédagogiques des formateurs du Centre de perfectionnement du Personnel des Entreprises (CPPE) – en collaboration avec la CTB et la CEFOP
VVOB	Not active in Benin
CIUF-CUD	<p>CUI : Université d'Abomey-Calavi</p> Renforcement des formations doctorales et professionnelles Renforcement de programmes de 3 ^{ème} cycle en sciences de gestion Appui au DEA en droits de la personne et démocratie DESS en aménagement et gestion des ressources naturelles DESS en population et dynamiques urbaines Appui à un pool de laboratoires pour l'enseignement et la recherche en sciences biologiques fondamentales Coordination locale au programme CUI Appui à l'administration universitaire Appui à la cellule de ressources en pédagogie universitaire Appui aux ressources documentaires à l'UAC Chaire UNESCO des droits de l'homme et de la démocratie Cellule de ressources en pédagogie universitaire
VLIR-UOS	<p>Projets d'Initiative Ciblée (PIC)</p> Appui au développement des systèmes de micro-assurance santé par le renforcement des capacités d'enseignement et de recherche en Afrique de l'Ouest (Institut supérieur panafricain d'économie coopérative/Institut Régional de Santé Publique) Formation et création d'un réseau de futurs enseignants de l'anesthésie-réanimation pour l'ensemble des pays d'Afrique francophone au Sud du Sahara (Université d'Abomey-Calavi) Contribution à la mise au point de traitements antipaludiques à partir des plantes utilisées en médecine traditionnelle (Université d'Abomey-Calavi) Contribution au développement d'une filière du teck au départ des forêts privées du Sud-Bénin (Université d'Abomey-Calavi)
NGOs	-
Other parnters	-

BEN

Benin – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Benin</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	9,195	1.9%
Disbursement 2001	1,827	2.3%
Disbursement 2002	1,854	1.9%
Disbursement 2003	1,446	1.6%
Disbursement 2004	2,129	2.0%
Disbursement 2005	1,939	2.0%
Average value of interventions	354	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	9	
Rank overall (by value of interventions)	12	
Number of interventions:	26	

By Directorates / Departments

<i>Benin</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 – Governmental Programmes	2,668	29.0%
D2 – Special Programmes		
D3 – Non-governmental Programmes	6,528	71.0%
D3.1 – NGO's	60	0.7%
D3.2 – Universities / Scientific institutions	3,477	37.8%
D3.3 – Others Partners	2,991	32.5%
D4 – Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Benin</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified	3,283	35.7%
11110 – Education policy and administrative management	293	3.2%
11120 – Education facilities and training		
11130 – Teacher training	2,991	32.5%
11182 – Educational research		
112 – Basic education	1	0.0%
11220 – Primary education		
11230 – Basic life skills for youth and adults	1	0.0%
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education	645	7.0%
11320 – Secondary education		
11330 – Vocational training	645	7.0%
114 – Post-secondary education	4,469	48.6%
11420 – Higher education	3,726	40.5%
11430 – Advanced technical and managerial training	743	8.1%
Education under other DAC / CRS codes	798	8.7%
12181 – Medical education/training	96	1.0%
12261 – Health education	90	1.0%
14081 – Education and training in water supply / sanitation		
31381 – Fishery education/training		
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	611	6.6%

Benin – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	39.8	54.8	25.5	33.6 ¹	46.4 *	22.6*	35	48	23
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	6.2**	6.4**	6**	5.2	5.4	5.1	4	4	4
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	--	-	-	48	52	44
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	71.3** y ³	84.4** y	58.1** y	-	-	-	83	93	72
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	307.6* *y	83.4** y	224.2* *y	-	-	-	220.0	43.7	176.3
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	-	-	-	41.4	38.5	45.7	36.9	36.2	38.1
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	64.6	64.4	65.1	51.1	51.1	51.0	51	51	51
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	20.1** z	27.2** z	12.9** z	20.1**, y ²	27.2**, y	12.9 **,y	-	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	3.6 y	5.9 y	1.4 y	3.3	5.3	1.4	-	-	-
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	53			62	-	-	52	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	22 **z			22 **,y	-	-	28	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	3.3 **			3.3**	-	-	3.3	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

² Data GMR 2006 - (z) Data are for 2001/2002, (y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Bolivia

Bolivia– background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	9 009
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	0.1
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	34.3
Total debt (US\$ millions) in 2004	6 096

BOL

Education, aid and development

Bolivia's PRSP priorities in education are as follows:

- Improving access to and the quality of education
- Reforming the curriculum
- Transforming the training and administrative system for teaching staff
- Promoting decentralisation of municipal level education management with community participation
- Strengthening the regulatory and supervisory capacities of the governing authorities
- Reinforcing education authorities' supervisory capacities
- Other strategic actions: technical and alternative education, higher education

Bolivia has developed an education national plan for 2004-2015: "Opening the Dialogue, Bolivian Education Strategy 2004" (Republica de Bolivia; Ministerio de Educacion 2003). This plan forms the basis for education reform started in 1995. The three main objectives of the strategy are: (i) responding to the needs of children and teenagers with an education of quality; (ii) supporting the development of capacities of young people and adults through education and vocational training that address issues of productivity and competitiveness; (iii) developing a participative and efficient management that addresses issues of quality and equity in education and vocational training.

The date of endorsement of Bolivia for FTI is undetermined.

Belgian education aid in Bolivia

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Bolivia, 21.2% was allocated to education. Most of this aid was disbursed by D.3 – Non-governmental Programmes (88.8%). The education sub-sectors that received the most support were higher education, which received 54.2%, and teacher training that got 17.5%.

Actor	Activities
DGCD/BTC	Scholarships, fellowships, short term training Alphabétisation de Palliris et Amas de Casal des districts minoritaires de Uallagua-Uncia et Huanunu
APEFE	Creation of a BA in Intercultural Bilingual Education for school teachers in several universities Support to MOE in delivering TA on Intercultural Bilingual Education Management of teacher in-service training activities Formation continue en éducation interculturelle bilingue des instituteurs des zones rurales et urbaines

Actor	Activities
	<p>Mise en réseau du système de formation des enseignants Formation continue des enseignants à Potosi et à La Paz (en collaboration avec l'université Tomas Frias et l'université de la Cordillera)</p>
VVOB	Not active in Bolivia
ITG	Universidad Mayor de San Simon, Cichabamba, Medical education
CIUF-CUD	<p>1 CUI Universidad Mayor San Simon Maîtrise en biologie cellulaire et moléculaire Immunologie des maladies infectieuses Science et technologie des aliments et nutrition humaine Ressources phytogéniques Gestion du patrimoine et développement territorial Centre de statistiques appliqués</p> <p>1 PIC Promotion de la diversité des tubercules andins et des produits transformés qui en dérivent</p> <p>Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux</p>
VLIR-UOS	<p>Own initiative programme Potentiality of raising Quinoa production by deficit irrigation to alleviate poverty in the depressed areas of the Bolivian Altiplano</p> <p>IUS – Universidad Mayor de San Simon Strengthening the centre of geotechnics Laboratory of hydraulics Water and environmental sanitation centre Strengthening of the center of limnology and aquatic resources Biodiversity and genetics Planning and management centre</p> <p>Scholarships</p>
NGOs	<p>Cours accélérés pour jeunes adultes (CRB-CF) Formation d'éducateurs (COMIDE/DMOS) Formation technique non formelle et formelle (COMIDE/DMOS) Taeacute: atelier rural formation automécanique jeunes (COMIDE/DMOS) Renforcement du Centre de formation technico-professionnelle et gestion micro-entreprises Education-action en santé et reconnaissance des droits sociaux (Solidarité socialiste, Fonds de Coopération au Développement) Formations techniques et développement personnel jeunes paysans quechua à Tiraque (6 Novembre) Cochachamba: jeunes défavorisés formation technico-professionnelle et gestion micro-entreprises (6 Novembre) Appui au développement d'alternatives économiques pour les femmes travaillant dans les mines (Huanini-Bolivie) (Fondation de Louvain pour la Coopération au Développement) Formation professionnelle des jeunes marginalisés, principalement les femmes, pour améliorer leur situation socio-économique (COMIDE/DMOS) Formation technique formelle et non formelle pour jeunes vivants dans la précarité (COMIDE/DMOS)</p>
Other partners	-

BOL

Bolivia- key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Bolivia</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	10,546	2.2%
Disbursement 2001	1,490	1.8%
Disbursement 2002	2,237	2.3%
Disbursement 2003	2,446	2.6%
Disbursement 2004	2,500	2.3%
Disbursement 2005	1,873	1.9%
Average value of interventions	264	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	6	
Rank overall (by value of interventions)	8	
Number of interventions:	40	

By Directorates / Departments

<i>Bolivia</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics	3	0.0%
D1 – Governmental Programmes	1,135	10.8%
D2 – Special Programmes		
D3 – Non-governmental Programmes	9,365	88.8%
D3.1 – NGO's	1,694	16.1%
D3.2 – Universities / Scientific institutions	5,872	55.7%
D3.3 – Others Partners	1,800	17.1%
D4 – Multilateral and European Programmes	43	0.4%

By DAC codes

<i>Bolivia</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified	1,858	17.6%
11110 – Education policy and administrative management	10	0.1%
11120 – Education facilities and training		
11130 – Teacher training	1,848	17.5%
11182 – Educational research		
112 – Basic education	226	2.1%
11220 – Primary education		
11230 – Basic life skills for youth and adults	226	2.1%
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education	1,177	11.2%
11320 – Secondary education		
11330 – Vocational training	1,177	11.2%
114 – Post-secondary education	5,993	56.8%
11420 – Higher education	5,716	54.2%
11430 – Advanced technical and managerial training	277	2.6%
Education under other DAC / CRS codes	1,291	12.2%
12181 – Medical education/training	286	2.7%
12261 – Health education	315	3.0%
14081 – Education and training in water supply / sanitation		
31381 – Fishery education/training		
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	690	6.5%

BOL

Bolivia– education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	76.9*	76.7*	77.1*	86.5 * ¹	92.9 *	80.4*	87	93	81
Gross enrolment ratio in pre-primary and other ECCE programmes (%)	2001			2002-2003			2004		
	46.5	46.3	46.8	47.3	46.9	47.8	48**	47**	48**
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	67.6	66.8	68.3	70.0	69.8	70.3	71	71	71
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	94.2	94.0	94.4	95.1	94.9	95.3	95	95	96
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	76.2	40.2	36.0	66	35	31	44	25	18
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	25.6	23.5	27.8	17.7	15.8	19.7	16.6	14.4	18.8
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	88.3	87.5	89.2	89.8	88.8	90.8	91	92	91
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	67.3** z ³	68.1** z	66.5 **z	71.2**	71.9**	70.5 **	74	74	73
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	39.1	-	-	30.9	40.0 **	21.8 **	41	-	-
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	25 **			24**	-	-	24	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	25 **			24**	-	-	24	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	6.2			6.5	-	-	6.7	-	-

BOL

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Burundi

Burundi – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	7 282
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	3.3
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	89.2
Total debt (US\$ millions) in 2004	1 385

Education, aid and development

The civil war of the 1990s in Burundi was ended by the Arusha Agreement of 2000 and a series of agreements between various armed groups in 2002.

Burundi developed a national EFA action plan ([Ministère de l'éducation Burundi] 2003) that was approved in 2003. The priority areas identified in this document are:

- Early childhood care and education
- Protection of vulnerable and disadvantaged children
- Increasing basic education infrastructure
- Curriculum for primary schooling
- Teacher training
- Textbooks
- Increasing girls' education
- NFE, including young people's training needs related to adult literacy

The PRSP document emphasises: short term efforts focused on rehabilitating facilities damaged during the crisis, and building new facilities; redeploying personnel to areas where there are shortages; ensuring the availability of minimum supplies and teaching materials; organising teacher training courses; and examining in-depth reforms to the system.

The key donors supporting education are French Cooperation, EU, UNESCO, AfDB, UNICEF, the Japanese Embassy, CIDA ([UNESCO] 2005). There is no donor pool of funds for education and no provision through budget support in Burundi.

Burundi should be endorsed for the FTI in 2006.

In early 2002, Belgium was one of the only donors to support technical and vocational education and teacher training (DGCD 2002c).

Belgian education aid in Burundi

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Burundi, 15.2% was allocated to education. Most of the aid was disbursed through D1 – Governmental Programmes. Basic education (44.5%) and post-secondary education (25.9%) were the main sub-sector recipients.

BUR

Acteur	Activités
DGCD/BTC	Projet d'Appui à l'Enseignement Technique et Professionnel (AESTP) Projet d'Infrastructures Scolaires et Equipements (PISEP) Construction d'écoles primaires et de collèges communaux, équipements mobiliers des écoles, par le biais du Fonds Belgo-Burundais de Réemploi (FBRR) Appui de la Coopération belge dans le cadre du programme d'urgence (banc pupitres, livres de français et de calcul, livre de maîtres, formation des enseignants) (Progr. d'Urgence) Octroi d'une aide financière pour le paiement des arriérés de traitement du personnel enseignant (AF) 23 MIP (réhabilitation d'établissements scolaires et de centres de formation) Programmes de bourses (bourses d'études de troisième cycle et de doctorats mixtes, bourses de stage en Belgique, bourses de stage locales) Appui Ponctuel aux Institutions Publiques (APIP) ² Appui à l'élaboration de statistiques scolaires et à la planification sectorielle (par le biais du Fonds d'Expertise) (F.Exp) Formation globale et spécifique de la police nationale Bourses d'études et de stages
APEFE	Renforcement du Bureau d'Etude de l'Enseignement Secondaire Technique au niveau des filières technologiques (BEET) Renforcement des capacités de gestion et formation de l'Enseignement des Métiers au Burundi (CEM) Renforcement des compétences des techniciens burundais par le renforcement des structures de formation dans les sections techniques du département des sciences appliquées de l'Ecole Normale Supérieure de Bujumbura (ENS) Renforcement d'un système intégré d'activités de formation, recherche, information et documentation au sein de la Chaire UNESCO en Droits de l'Homme et Résolution pacifique des conflits (en partenariat avec CIUF et CGRI)
VVOB	Pas actif au Burundi
CIUF-CUD	PIC Micropropagation in vitro et assainissement de variétés locales de plantes alimentaires et agroforestières (Institut de recherche agronomique du Burundi, Bujumbura) Création d'un centre de compétences en eaux souterraines à l'Université du Burundi et études pilotes des ressources en eaux souterraines de la plaine de la Rusizi (CESOUB) (Université du Burundi) CUI avec l'Université du Burundi Renforcement des ressources humaines et des capacités d'enseignement au niveau du 1 ^{er} cycle Renforcement des ressources humaines et des capacités d'enseignement au niveau du 2 ^{ème} cycle Préparation des 3 ^{èmes} cycles en sciences, formations doctorales Amélioration de l'infrastructure informatique Appui aux ressources documentaires Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Programme d'initiatives propres Appui à la Faculté de Droit de l'Université du Burundi Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
ONGs	Formation à la valeur 'Ubuntu' (FONCABA/Centre Ubuntu) Agrandissement et équipement de l'Ecole Technique Secondaire de Kiryama (ACTEC/COPED)
Autres	Appui aux actions pédagogiques des écoles à programme belge d'Afrique centrale (EBAC)

² Il s'agit d'un nouveau programme dont le secteur Education profitera certainement dans le future.

Burundi– key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Burundi</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	9,699	2.0%
Disbursement 2001	267	0.3%
Disbursement 2002	4,332	4.4%
Disbursement 2003	1,048	1.1%
Disbursement 2004	1,772	1.7%
Disbursement 2005	2,280	2.4%
Average value of interventions	388	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	8	
Rank overall (by value of interventions)	11	
Number of interventions:	25	

BUR

By Directorates / Departments

<i>Burundi</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 – Governmental Programmes	7,218	74.4%
D2 – Special Programmes		
D3 – Non-governmental Programmes	2,481	25.6%
D3.1 – NGO's	162	1.7%
D3.2 – Universities / Scientific institutions	1,430	14.7%
D3.3 – Others Partners	889	9.2%
D4 – Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Burundi</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified	1,107	11.4%
11110 – Education policy and administrative management		
11120 – Education facilities and training	217	2.2%
11130 – Teacher training	889	9.2%
11182 – Educational research		
112 – Basic education	4,315	44.5%
11220 – Primary education	3,911	40.3%
11230 – Basic life skills for youth and adults	405	4.2%
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education		
11320 – Secondary education		
11330 – Vocational training		
114 – Post-secondary education	2,517	25.9%
11420 – Higher education	1,606	16.6%
11430 – Advanced technical and managerial training	911	9.4%
Education under other DAC / CRS codes	1,760	18.2%
12181 – Medical education/training		
12261 – Health education	63	0.7%
14081 – Education and training in water supply / sanitation		
31381 – Fishery education/training		
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	1,697	17.5%

BUR

Burundi– education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	50.4	57.7	43.6	58.9 * ¹	66.8 *	51.9*	59	67	52
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	1.3	1.4	1.3	1.3	1.3	1.3	1	1	1
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	30.5**	33.3**	27.6**	33.7	34.1	33.4	35	37	34
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	53.4**	58.8**	48.0**	57.4	62.4	52.3	57	60	54
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	536.6* *	237.1* *	299.4* *	494	218	276	518	240	278
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	44.1	41.4	47.4	37.6	38.9	35.9	45.1	44.2	46.4
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	32.3**	36.9**	26.7**	32.3 **,y ²	-	-	34	35	33
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	8.3**z ³	9.5**z	7.1**z	8.6** **	9.7**	7.6	-	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	1.9	2.7	1.2	1.0	1.5	0.6	2	3	1
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	49			50	-	-	49	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	21 **z			19	-	-	19	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	3.7 **			4.0	-	-	5.3	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2006 - (z) Data are for 2001/2002, (y) Data are for 2000/2001.

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

DR Congo

DR Congo – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	55 853
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	3.2
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	
Total debt (US\$ millions) in 2004	11 841

Education, aid and development

The Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP) for DR Congo presents the following education objectives:

- Allocating at least 10 percent of the government budget to education;
- Extending primary education to all young people, with a view eventually to providing it free of charge;
- Rehabilitating infrastructure and equipment in schools, centres of higher education and universities;
- Establishing vocational training;
- Promoting technical, vocational and scientific skills to ensure adequacy of education for employment and development;
- Rehabilitating professional training and extension institutes; and
- Enhancing the prestige of the teaching profession: ongoing education, capacity building and retraining, and upgrading of working and living conditions.

The key donors supporting education are Belgium, Canada, France, Germany, UNICEF, WB, UNDP, UNESCO ([UNESCO] 2005). There is no donor pool funding and no provision through budget support. Belgium has led “Tables Rondes”, including on education, as a way to increase donor co-ordination in DR Congo (OECD 2004a). DR Congo should be endorsed for the FTI in 2007.

Belgian education aid in DR Congo

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to DR Congo, 11.9% was allocated to education. This aid was mainly disbursed by D3 – Non-governmental Programmes (48.2%) and D1 – Governmental Programmes (44.1%). The education sub-sectors receiving most aid were higher education (25.9%), education facilities and training (16.7%), vocational training (14.3%) and teacher training (12.5%).

Acteur	Activités
DGCD/CTB	Appui à l'enseignement technique et professionnel (AETP I et II) Manuels scolaires en français et mathématiques (I : 5 ^{ème} et 6 ^{ème} primaire, II : 3 ^{ème} et 4 ^{ème} primaires) Bourses Organisation de tables rondes de l'éducation à Kinshasa Appui au centre de formation supérieure des éducateurs sociaux (D2.3) MIP (ex : Complexe scolaire Les Agneaux, Ecole primaire Vinda Kinkudu et Thotama Singini, Secteur enseignement et formation ; etc)
APEFE	Formation professionnelle pour les enfants de la rue Appui à la restructuration des Centres de Formation professionnelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports Appui à l'élaboration d'une politique éducative en matière de formation technique et professionnelle Appui à la création d'une unité de formation technique au sein de l'Institut Supérieur Pédagogique Technique de Kinshasa grâce aux NTIC Appui à l'enseignement technique et professionnel en collaboration avec la CTB Dynamisation et pérennisation du programme AIF-FPT valorisant les ressources endogènes
VVOB	La VVOB a débuté ses activités en RDC en 2006, identifiant les interventions suivantes : Amélioration de l'encadrement de l'enseignement de base par les services de l'inspection scolaire Enseignement professionnel et technique, secteur agriculture : formation des agents
CIUF-CUD	<u>Coopération Universitaire Institutionnelle – Université de Kinshasa</u> Renforcement des capacités d'enseignement et de recherche à la faculté polytechnique Projet d'appui à la biologie et agronomie dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et des services à la communauté Acquisition de l'outil scientifique et didactique pour le renforcement des capacités fonctionnelles Backbone: désenclavement de l'université de Kinshasa par l'informatisation Appui à la formation de 3 ^{ème} cycle en sciences humaines et sociales Renforcement des sciences de base (mathématiques et physique) à la faculté des sciences Observatoire de développement humain et social Renforcement des capacités de gestion de l'université Appui à la formation en Sciences de la communication Cellule cooperation Anesthésiologie Appui à la biologie et à l'agronomie Acquisition de l'outil scientifique et didactique pour le renforcement des capacités fonctionnelles de la faculté de pharmacie <u>Coopération Universitaire Institutionnelle – Université de Lubumbashi</u> Pédagogie universitaire Appui à la faculté de médecine, laboratoire de biologie clinique aux cliniques universitaires Laboratoire de chimie organique Réhabilitation de la pisciculture Renforcement du laboratoire de chimie organique Recherche et valorisation des ressources minières-réhabilitation des sites miniers- impact environnement Observatoire du Changement Urbain (OCU) Désenclavement Relève académique Réhabilitation de l'herbarium et de l'arboretum

Acteur	Activités
	<p>Appui aux ressources documentaires</p> <p><u>PIC</u></p> <p>Création d'un centre d'appui à la pédagogie des sciences à Bukavu</p> <p>Première école de criminologie en RD du Congo (UNILU)</p> <p>Mise en oeuvre d'un laser ophtalmique YAG pour le traitement des affections oculaires dans la région du Sud Kivu et d'un laboratoire de maintenance et de développement attendant</p> <p>Appui scientifique à l'Ecole de Santé publique de Kinshasa</p> <p>Dynamique des filières productives et développement rural intégré (Université Catholique du Bukavu)</p> <p>La mosaïque africaine du manioc : épidémiologie, identification, résistance variétale et optimisation des rendements dans la région des grands lacs (Université Catholique du Bukavu)</p> <p>Création d'un centre de formation, recherche et développement en aquaculture à l'Université Catholique du Graben</p> <p>Amélioration des mini-élevages urbains de la ville de Kinshasa (UNIKIN)</p> <p>Étude du fonctionnement de l'écosystème du lac Kivu en vue de son exploitation durable</p> <p>Appui à la création d'un troisième cycle en biologie végétale et environnement à l'UNILU et approche multiscale de la remédiation de sols contaminés</p> <p>Appui à la formation du 3ème cycle en santé publique à l'Ecole de Santé Publique de l'Université de Lubumbashi</p> <p>Appui à la création d'une unité de référence en matière de recherche et formation dans le domaine de la prévention et de la transmission du VIH/SIDA, au Sud-Est de la République Démocratique du Congo et dans la sous région</p> <p>Création d'une unité de recherche et de développement en pédagogies et santé publique à Kinshasa</p> <p>Matériaux de construction pour le Kasai</p> <p>Contribution à la satisfaction des besoins économiques et alimentaires de la population lushoise par le développement d'un élevage caprin intégré aux activités agricoles périurbaines</p> <p>Renforcement de l'autosuffisance alimentaire à Butembo</p> <p>Détection, suivi et analyse de l'érosion à Kinshasa par télédétection satellitaire</p> <p>Projet de recherche en chimie hématologique et de lutte contre la drépanocytose</p> <p><u>Actions Nord</u></p> <p>Bourses de cours et stages internationaux</p>
VLIR-UOS	<p><u>Programme PIC</u></p> <p>Recherche en développement rural : le développement des cultures vivrières et l'élevage du petit bétail</p> <p>La sécurité alimentaire au Congo</p> <p>Approche intégrée de récupération des déchets domestique de Kinshasa</p> <p>Valorisation et amélioration des ressources génétiques végétales existantes dans les conditions pédo-climatiques adéquates pour la production de semences de qualité au Katanga (Ugent)</p> <p>Renforcement des capacités académiques en économie et développement humain (UA)</p> <p>A strategy for reviving the vital breadbasket of the DRC through integrated soil fertility management coupled to resilient germplasm in cassava-based systems (KU Leuven)</p> <p>Formation et recherche-action dans le domaine du crédit à l'information urbain</p> <p>Développement de deux laboratoires pour la recherche microbiologique</p> <p>Dynamiques de culture : les soins de santé dans la région périphérique de Kinshasa</p> <p>Diabetes mellitus</p> <p>Comprehensive and Integrated Diabetes Care in Kinshasa, RDC & Installation et mise en marche traitement au laser de la rétinopathie diabétique à Kinshasa</p> <p>Fixation des normes d'acceptation des médicaments traditionnels au Zaïre</p> <p>Utilisation de la matière organique pour améliorer la fertilité du sol dans la région de Kinshasa</p> <p>Création d'un centre de recherche sur la langue et la culture (Ci)lubà</p> <p>Réseau de contacts personnalisés entre le Département de la pédiatrie ; Université de Kinshasa et de la « Afdeling Kindergeneeskunde ; Katholieke Universiteit Leuven » visant à améliorer la</p>

DRC

Acteur	Activités
	pratique de la pédiatrie et la qualité de l'enseignement particulièrement dans les domaines de la néonatalogie ; de la neurologie et de l'hématologie Valorisation van de beschikbare informatie van Physical Land Resources van Congo voor een rationeel en duurzaam landbeheer Ontwikkeling en integratie in de Congolese Gezondheidszorg van een plantaardig malariamiddel, werkzaam tegen multiresistente Plasmodium falciparum stammen Cellule de coopération Création d'un centre de jour pour le traitement des schizophrènes au centre neuro-psychopathologique de l'université de Kinshasa Etude de qualité des antipaludiques sur le marché dans le sud-Kivu en rapport avec la résistance des parasites de malaria Renforcement des capacités des laboratoires de pharmacologie ; toxicologie et biochimie de l'université de Kinshasa Réhabilitation du Laboratoire Pédologie Projet de désenclavement de l'université de Kinshasa par l'informatisation (Backbone-WAD-UNIKIN) Centre de documentation de l'enseignement supérieur et universitaire et de la recherche à Kinshasa Renforcement du laboratoire d'écotoxicologie et biotechnologies environnementales Valorisation des plantes alimentaires sauvages de la région de Kisangani Les rongeurs à Kisangani : patrimoine, peste et pilote Additional budget 2002 for cooperation with DR Congo to existing initiatives mainly (12 projects see Annual report 2002). Additional budget 2003 for cooperation with DR Congo (projects not listed under Annual report 2003) Scholarships
Initiatives communes	Appui aux ressources documentaires au CEDESURK Partenariat CIUF, APEFE, AUF, VLIR, CGRI
Universités (autre)	Coopération avec les musées locaux, Lubumbashi, aide matérielle et appui au service éducatif (MRAC/KMMA)
ONG	Scolarisation de la jeunesse de Shatshikumba (Petits Pas) Appui à l'institut technique medical de Kindu (ITMK – ETM/KDW) Formation, soins sanitaires, antenne sociale Ngafani – CECFOR – ACTEC Santé scolaire – ACTEC Bibliothèques dans les centres scolaires catholiques, protestants et kimbanguistes (CEC/Fored) Journal d'éducation permanente pour les jeunes (CEC/Fored) Assistance aux dynamiques rurales – WAAW Développement diocèse Inongo-Mai Ndombe – ACT Fonds belge de Survie (TRIAS) Centre d'études et d'action d'alphabétisation fonctionnelle au Kasayi (ITINERANS) Institut de formation d'animateurs de Kikwit (ITINERANS) Vaccination Polio et Rougeole dans plusieurs régions – ONG indéterminé Service central d'éducation à la vie (ITINERANS/Foncaba) Appui à la formation continue du personnel du Sud-Kivu (ex ADRAI – Louv DevF) Geïntegreerd onderwijs voor personen met een visuele handicap (Irsa SHC) Consolidation des centres professionnels du réseau salésien au Congo Lubumbashi (COMIDE/DMOS)
Autres partenaires	Appui aux actions pédagogiques des écoles à programme belge d'Afrique Centrale (EBAC) Samenwerking en vorming – vertegenwoordigers (Ontwikkelingssamenwerking en)

DR Congo – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Congo, Dem. Rep.</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	30,091	6.3%
Disbursement 2001	3,475	4.3%
Disbursement 2002	3,801	3.8%
Disbursement 2003	6,147	6.6%
Disbursement 2004	9,407	8.8%
Disbursement 2005	7,261	7.5%
Average value of interventions	342	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	1	
Rank overall (by value of interventions)	2	
Number of interventions:	88	

By Directorates / Departments

<i>Congo, Dem. Rep.</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics	3	0.0%
D1 – Governmental Programmes	13,268	44.1%
D2 – Special Programmes	2,301	7.6%
D3 – Non-governmental Programmes	14,519	48.2%
D3.1 – NGO's	3,742	12.4%
D3.2 – Universities / Scientific institutions	7,033	23.4%
D3.3 – Others Partners	3,743	12.4%
D4 – Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Congo, Dem. Rep.</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified	8,906	29.6%
11110 – Education policy and administrative management	82	0.3%
11120 – Education facilities and training	5,014	16.7%
11130 – Teacher training	3,763	12.5%
11182 – Educational research	47	0.2%
112 – Basic education	3,814	12.7%
11220 – Primary education	905	3.0%
11230 – Basic life skills for youth and adults	2,909	9.7%
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education	4,317	14.3%
11320 – Secondary education	11	0.0%
11330 – Vocational training	4,305	14.3%
114 – Post-secondary education	8,631	28.7%
11420 – Higher education	7,796	25.9%
11430 – Advanced technical and managerial training	835	2.8%
Education under other DAC / CRS codes	4,423	14.7%
12181 – Medical education/training	60	0.2%
12261 – Health education	1,294	4.3%
14081 – Education and training in water supply / sanitation		
31381 – Fishery education/training	202	0.7%
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	2,866	9.5%

DRC

DR Congo – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	-	-	-	65.3* ¹	79.8	51.9*	67	81	54
Gross enrolment ratio in pre-primary and other ECCE programmes (%)	2001			2002-2003			2004		
	0.8**	0.8**	0.8**	0.8**z ²	0.8**z	0.8**z	-	-	-
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	1.4**	-	-	-	-	-
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-

DRC

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2006 - (z) Data are for 2001/2002, (y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Ecuador

Ecuador – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	13 040
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	0.3
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	40.8
Total debt (US\$ millions) in 2004	16 868

Education, aid and development

Following the new legislation in 2001, an Education for All National Plan for 2003-2015 was devised to improve curricula in both primary and secondary schools, primarily in the areas of mathematics, science and languages (Republica del Ecuador 2003).

Belgian education aid in Ecuador

Education is not a priority sector of Belgian aid in Ecuador. Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Ecuador, 22.1% was allocated to education. The aid was mostly disbursed through D3 – Non-governmental Programmes (90.3%) including 35.8% through universities and 39.0% through other partners. Post-secondary received most of the aid (77.5%), 75.2% being dedicated to higher education only.

ECU

Actor	Activities
DGCD/BTC	Master in Social Sciences on Indigenous issues (Fondo Indigena Ecu Postgrado Flacso) : Education interculturelle bilingue (CTB) Lutte contre le goitre endémique Part 2 (DGCD 1.2) Local/regional Scholarships Scholarships in Belgium
APEFE	Not active in Ecuador
VVOB	Improving quality primary education in Azuay Province (PROMEBAZ) Improving technical agriculture education (farming) in the south border region (PROCETAL) – in collaboration with BTC Improvement capacities of small and medium enterprises (CEA – PYMES) Support to decentralisation and planning for decentralisation (PLANTEL) Environment education (Green Schools, in collaboration with UNESCO)
CIUF- CUD	PIC Etude de deux anthrozooses présentes en Equateur, la fasciolose et la tuberculose: aspects épidémiologiques, diagnostic et lutte intégrée Stage délocalisé Stage de formation en technologie et en gestion du transport fluvial et fluvio-maritime adapté aux PME et aux entreprises publiques d'Amérique du Sud (Stage délocalisé) Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Own initiative programme Contribution of afforestation and reforestation to the enhancement of physical and socio-economic land performance in the Southern Andes of EcuadorM assessment; modelling and planning support (KU Leuven) Participatieve ontwikkeling en adaptatie van technologische innovaties voor het duurzaam beheer van bodem en water in de Zuidelijke Andes van Ecuador Towards integrated catchment management in tropical mountains areas: the problem of sediment management, Paute catchment Avances en ciencias de suelo IUS – Escuela Superior Politecnica del Litoral Enhancement of research capabilities (ESPOL) Education and innovation in engineering through technology (ESPOL) Musa spp. Biotechnology for a sustainable, environment and social development of Ecuadorian agriculture Environmental management systems in agriculture and aquaculture New management techniques for a sustainable shrimp aquaculture Materials research program (ESPOL) Education and research capabilities development programme for software engineering, telecommunication and robotics Entrepreneurs development programme Study for the development of the Ecuadorian cost New partnership with the University of Quenta Scholarships
ITM	The “Instituto de Salud Pública” (ISP) and the Master of Public Health programme at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) in Quito
NGOs	Improving young people’s life through technical and vocational training Improving working conditions of young Indigenous people through rural technical and vocational training (COMIDE/DMOS) and Intégration au travail des jeunes afro-équatoriens (COMIDE/DMOS) Strengthening technical and vocational training for young disadvantaged people
Other partners	-

Ecuador – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Ecuador</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	11,469	2.4%
Disbursement 2001	2,106	2.6%
Disbursement 2002	2,593	2.6%
Disbursement 2003	2,639	2.8%
Disbursement 2004	2,453	2.3%
Disbursement 2005	1,678	1.7%
Average value of interventions	441	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	5	
Rank overall (by value of interventions)	7	
Number of interventions:	26	

By Directorates / Departments

<i>Ecuador</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 – Governmental Programmes	1,116	9.7%
D2 – Special Programmes		
D3 – Non-governmental Programmes	10,352	90.3%
D3.1 – NGO's	1,776	15.5%
D3.2 – Universities / Scientific institutions	4,104	35.8%
D3.3 – Others Partners	4,472	39.0%
D4 – Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Ecuador</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified		
11110 – Education policy and administrative management		
11120 – Education facilities and training		
11130 – Teacher training		
11182 – Educational research		
112 – Basic education	592	5.2%
11220 – Primary education		
11230 – Basic life skills for youth and adults	592	5.2%
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education	1,184	10.3%
11320 – Secondary education		
11330 – Vocational training	1,184	10.3%
114 – Post-secondary education	8,885	77.5%
11420 – Higher education	8,628	75.2%
11430 – Advanced technical and managerial training	257	2.2%
Education under other DAC / CRS codes	807	7.0%
12181 – Medical education/training	114	1.0%
12261 – Health education	3	0.0%
14081 – Education and training in water supply / sanitation		
31381 – Fishery education/training		
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	691	6.0%

Ecuador – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	91.0*	92.3*	89.7*	91.0 * ¹	92.3 *	89.7*	91	92	90
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	73	71.8	74.2	74.4	73.3	75.6	77	76	77
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	86.3	85.9	86.6	87.2	86.9	87.5	85	85	85
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	99.5	99.0	100.0	99.5	99.1	100.0	98	97	98
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	8.5	8.5	-	8	8	-	11	11	-
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	23.8	24.4	23.2	27.9	28.6	27.2	27.4	28.0	26.8
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	72.8	75.0	70.4	72.9	75.0	70.8	74	76	71
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	50.0	49.5	50.5	35.5**	30.5**	40.8 **	52	52	53
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	25			24	-	-	23	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	14			13*	-	-	13	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	1.1 **			1.1** ^{z2}	-	-	-	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² (z) Data are for 2001/2002.

(y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Mali

Mali – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	13 124
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	1.7
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	90.6
Total debt (US\$ millions) in 2004	3 316

Education, aid and development

The Mali Poverty Reduction Strategy Paper published in 2003 focuses, in the education sector, on: (i) increasing the gross rate of formal education at elementary level while reducing regional disparities, (ii) increasing literacy rates among adults.

The key donors in the education sector are the World Bank, Canada, Belgium, France, the African Development Fund, Germany, Japan, Luxembourg, Netherlands, Spain, Sweden, USA, the European Community, the Islamic Bank and NORAD. There is no donor pool funding and only Canada and the Netherlands provide budget support. ([UNESCO] 2005). Mali has a sector wide approach to education.

Mali should be endorsed for the FTI in 2006.

Belgian education aid in Mali

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Mali, 28.9% was allocated to education. Almost all aid (97.5%) was disbursed through D1 – Governmental Programmes and 83.2% of aid was dedicated to basic life skills for youth and adults.

Actor	Activities
DGCD/BTC	Support to the second phase of the PRODEC ten-year education programme, with particular support to technical and vocational education Scholarships for studies in Belgium and training in the region Atelier régional Afrique de l'Ouest à Ouagadougou (DGCD) Équipement électrique en audiovisuel – école Pel (DGCD) Formation protection femmes contre violences physiques (DGCD)
APEFE	Not active in Mali
VVOB	Not active in Mali
CIUF-CUD	PIC Politiques foncières et stratégies paysannes dans le nouveau contexte malien de libéralisation et de décentralisation Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Not active in Mali
NGOs	-
Other partners	(PRODEC) Enseignement de base et professionnel exécuté par la Banque Mondiale

Mali – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Mali</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	8,756	1.8%
Disbursement 2001	3,347	4.1%
Disbursement 2002	132	0.1%
Disbursement 2003	443	0.5%
Disbursement 2004	4,121	3.8%
Disbursement 2005	714	0.7%
Average value of interventions	486	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	10	
Rank overall (by value of interventions)	13	
Number of interventions:	18	

MAL

By Directorates / Departments

<i>Mali</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 – Governmental Programmes	8,538	97.5%
D2 – Special Programmes		
D3 – Non-governmental Programmes	100	1.1%
D3.1 – NGO's		
D3.2 – Universities / Scientific institutions	100	1.1%
D3.3 – Others Partners		
D4 – Multilateral and European Programmes	118	1.3%

By DAC codes

<i>Mali</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified	92	1.1%
11110 – Education policy and administrative management	89	1.0%
11120 – Education facilities and training	3	0.0%
11130 – Teacher training		
11182 – Educational research		
112 – Basic education	7,285	83.2%
11220 – Primary education		
11230 – Basic life skills for youth and adults	7,285	83.2%
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education		
11320 – Secondary education		
11330 – Vocational training		
114 – Post-secondary education	687	7.8%
11420 – Higher education	278	3.2%
11430 – Advanced technical and managerial training	409	4.7%
Education under other DAC / CRS codes	692	7.9%
12181 – Medical education/training		
12261 – Health education	6	0.1%
14081 – Education and training in water supply / sanitation		
31381 – Fishery education/training		
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	686	7.8%

MAL

Mali – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	19.0*	26.7*	11.9*	65.3* ¹	* 79.8	* 51.9*	19	27	12
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	1.6	1.6	1.6	1.6**	1.6**	1.6**	2	2	2
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	22.7	25.0	20.3	23	26	21
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	44.5	50.2	38.7	46	50	43
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	1 231	559	671	1172	557	615
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	24.8	20.6	30.6	34.5	30.0	40.3	15.4	13.1	27.3
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	56.3**	57.7**	53.8**	54.2	56.5	50.6	60	62	57
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	2.5	-	-	1.8	-	-	2	3	1
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	56			57	-	-	52	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-			-	-	-	-	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	2.9 ** y ²			-	-	-	-	-	-

MAL

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Morocco
Morocco – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	31 020
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	0.1
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	14.3
Total debt (US\$ millions) in 2004	17 672

Education, aid and development

The co-operation framework between Belgian and Morocco is now presented in the Indicative programme of Co-operation – PIC (Dix-septième session de la commission mixte Belgique-Maroc de coopération au développement 2005).

Belgian education aid in Morocco

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Morocco, 23.1% was allocated to education. The aid was mainly disbursed through D3 – Non- governmental Programmes (57.8%) and D1- Governmental Programmes (42.2%). It was dedicated to teacher training (30.8%), higher education (19.8%) and vocational training (12.6%). About 26% of the aid was allocated to non-education sectors, mainly in training.

Actor	Activities	MOR
DGCD/BTC	Ecole Primaire Douar Imassive, Tigami N'ouzrou, Aferdou etc OFPPPT Formation Professionnelle (DGDC) Mise à niveau du dispositif de formation du secteur de la réparation des engins à moteur Développement formation par apprentissage (formulation CTB)	
APEFE	Renforcement institutionnel et structurel de la Direction de l'Education non formelle en vue d'élaborer, de réaliser, de diffuser et d'implanter un curriculum conçu selon l'approche par compétences et d'améliorer les capacités du réseau associatif chargé de l'encadrement des bénéficiaires Renforcement institutionnel et structurel de la Direction de la Coopération et de l'enseignement scolaire privé en vue d'améliorer les pratiques de classes à partir de l'aménagement et de la gestion de l'espace dans l'enseignement préscolaire en milieu rural et péri-urbain Education pour une meilleure qualité de vie pour les jeunes et les adultes (Fondation Mohamed VI) Renforcement institutionnel et structurel de la Délégation régionale de la Formation professionnelle de l'Oriental	
VVOB	Following-up projects on behalf of the Flemish Community	
CIUF-CUD	CUI Université Mohammed 1^{er} de Oujda Appui à la formation de formateurs Appui à la gouvernance de l'université Appui aux ressources documentaires Appui à la recherche et développemen Centre de l'oriental des sciences et technologies de l'eau (COSTE) Interface pour la gestion des innovations et des marchés émergents PIC Modélisation mathématique, optimisation et commande de systèmes Amélioration des revenus des agriculteurs et de l'approvisionnement en protéines animales par une meilleure maîtrise de l'élevage de mouton	

Actor	Activities
	<p>Développement d'une activité d'enseignement et de recherche en mathématiques appliquées</p> <p>Etudes des potentialités, de la vulnérabilité et de la protection des ressources en eau des aquifères fissurés en zone semi-aride</p> <p>Appui scientifique à la formation, la recherche et le développement en matière de qualité, d'hygiène et de sécurité alimentaire</p> <p>Optimisation et valorisation d'une filière d'épuration des eaux usées par chenal algal</p> <p>Ecobilans appliqués à l'agriculture et formation de conseillers agricoles en environnement au Maroc</p> <p>Création d'un pôle de compétences en mécanique des matériaux et des structures</p> <p>Epidémiologie des hémoparasitoses bovines dans la région Centre Nord du Maroc</p> <p>Formation et recherche en matière de développement des méthodes de lutte biologique contre les maladies de post-récolte des agrumes de pommes de terre</p> <p>Implantation d'une unité de recherche, de développement et de formation dans le domaine des rayonnements thermiques et de l'exploitation de l'énergie solaire</p> <p>Promotion des politiques de consommation et de concurrence au Maroc et en Afrique Sub-saharienne (CONSOMAR)</p> <p>Formation intensive en hygiène hospitalière et contrôle des infections nosocomiales</p> <p>Actions Nord</p> <p>Bourses de cours et stages internationaux</p>
VLIR-UOS	Not active in Morocco
NGOs	Soutien au Ministère de l'éducation (Oxfam)
Other partners	-

Morocco – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Morocco</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 – 2005)	7,493	1.6%
Disbursement 2001	977	1.2%
Disbursement 2002	1,614	1.6%
Disbursement 2003	1,071	1.2%
Disbursement 2004	2,355	2.2%
Disbursement 2005	1,476	1.5%
Average value of interventions	192	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	12	
Rank overall (by value of interventions)	19	
Number of interventions:	39	

MOR

By Directorates / Departments

<i>Morocco</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 – Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 – Governmental Programmes	3,164	42.2%
D2 – Special Programmes		
D3 – Non-governmental Programmes	4,329	57.8%
D3.1 – NGO's	88	1.2%
D3.2 – Universities / Scientific institutions	1,931	25.8%
D3.3 – Others Partners	2,310	30.8%
D4 – Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Morocco</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 – Education, level unspecified	2,398	32.0%
11110 – Education policy and administrative management	88	1.2%
11120 – Education facilities and training		
11130 – Teacher training	2,310	30.8%
11182 – Educational research		
112 – Basic education	34	0.5%
11220 – Primary education	34	0.5%
11230 – Basic life skills for youth and adults		
11240 – Early childhood education		
113 – Secondary education	943	12.6%
11320 – Secondary education		
11330 – Vocational training	943	12.6%
114 – Post-secondary education	2,170	29.0%
11420 – Higher education	1,484	19.8%
11430 – Advanced technical and managerial training	686	9.1%
Education under other DAC / CRS codes	1,949	26.0%
12181 – Medical education/training	60	0.8%
12261 – Health education	12	0.2%
14081 – Education and training in water supply / sanitation	22	0.3%
31381 – Fishery education/training		
33181 – Trade education/training		
41081 – Environmental education/ training		
43081 – Multisector education/training	1,856	24.8%

MOR

Morocco – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	50.7	63.3	38.3	50.7 ¹	63.3	38.3	52	66	40
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	59.7	75.1	43.6	56.1	69.1	42.5	53	65	41
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	82.9	84.6**	81.1**	83.4	85.4	81.4	80	82	79
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	88.4	91.5	85.1	89.6	92.4	86.8	86	89	83
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	437.4	162.0	275.4	388	145	243	528	218	310
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	22.2**	22.1**	22.4**	24.5	24.0	25.1	24.5	24	25.1
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	81.8**	80.9**	82.9**	79.2	78.2	80.5	79	79	80
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	31.2 ** y ²	34.0 ** y	28.3 ** y	35.7**	38.5**	32.9 **	35	38	32
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	10.3 **	11.4 **	9.2 **	9.4	10.8	8.0	11	11	10
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	28			28	-	-	28	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	17 ** y			18**	-	-	18	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	5.2			6.6	-	-	6.4	-	-

MOR

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Mozambique

Mozambique – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	19 424
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	16.1
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	78.4
Total debt (US\$ millions) in 2004	4651

Education, aid and development

Mozambique started establishing a SWAP in the education sector in 2002 and received EFA-FTI endorsement in 2004.

The Mozambique EFA-FTI programme led by Germany (BMZ) aims to: (i) introduce a new curriculum for basic education in 2004; (ii) develop a teacher education strategy with emphasis on gender equity and community support for education and prevention and mitigation of HIV/AIDS; (iii) expand classroom construction at reduced costs per classroom; (iv) introduce multi-grade instruction in small schools in sparsely populated regions; (v) increase expenditure on instructional materials and support services, and (vi) increase teacher recruitment³.

An intensive process of donor harmonisation took place in Mozambique's education sector in 2003-2004. The process, initiated at the country level, included donor/government/joint workshops and task force work to review and strengthen the partnership process, to set strategic priorities for harmonisation and to improve practical co-operation mechanisms and forums. This resulted in the Education Co-operating Partners Joint Statement in August 2003 on agreed agendas for the co-operating partners, based on the DAC guidelines on harmonisation. A second set of initiatives in 2004 led to an action plan that has had mixed success so far.

MOZ

Belgian education aid in Mozambique

Belgium is contributing to budget support of the Mozambique PRSP⁴ which cites the following educational objective within the poverty reduction objective:

Education: increased educational intake, retention of pupils, raising of standards, reduction of gender inequality

Education is not a priority sector of Belgian aid in Mozambique. Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Mozambique, 2.7% was allocated to education. The aid was mainly disbursed through D1 – Governmental Programmes (77.7%) and was allocated to advanced technical and managerial training (46.5%) and to non-education sectors for training (49.4%).

³ http://www.aidharmonization.org/ah-cla/ah-browser/index-abridged?initiative%5flist=efa%5ffti%5fpilot&master=master&advanced_view_p=f&page_no=7

⁴ In Mozambique, this plan is called the 'PARPA' (*Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta*)

Actor	Activities
DGCD/BTC	Budget support. BTC building financial management capacity and assisting in review process. Bourses
APEFE	Not active in Mozambique
VVOB	Follow-up of activities for the Flemish Community
CIUF-CUD	
VLIR-UOS	De partnermethode : een alternatief voor screening en behandeling van seksueel overdraagbare aandoeningen bij zwangere vrouwen Scholarships
ITM	Initiatives Institut de Médecine Tropicale
NGOs	Basisgezondheidszorg en capaciteitsopbouw : Uitbreiding en optimalisering van de activiteit bedrijfseerstehulp (Rode Kruis-Vlaanderen Internationaal – RKVI)
Other partners	-

Mozambique – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Mozambique</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	805	0.2%
Disbursement 2001		
Disbursement 2002	34	0.0%
Disbursement 2003	29	0.0%
Disbursement 2004	503	0.5%
Disbursement 2005	240	0.2%
Average value of interventions	134	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	18	
Rank overall (by value of interventions)	50	
Number of interventions:	6	

MOZ

By Directorates / Departments

<i>Mozambique</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	625	77.7%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	156	19.4%
D3.1 - NGO's	122	15.2%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	34	4.2%
D3.3 - Others Partners		
D4 - Multilateral and European Programmes	24	2.9%

By DAC codes

<i>Mozambique</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified		
11110 - Education policy and administrative management		
11120 - Education facilities and training		
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education		
11220 - Primary education		
11230 - Basic life skills for youth and adults		
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education		
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training		
114 - Post-secondary education	408	50.6%
11420 - Higher education	34	4.2%
11430 - Advanced technical and managerial training	374	46.5%
Education under other DAC / CRS codes	397	49.4%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	146	18.1%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	251	31.2%

MOZ

Mozambique – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	46.5	62.3	31.4	46.5 ¹	62.3	31.4	-	-	-
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	25.0	25.6	24.4	25.5	25.7	25.2	30	29	30
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	59.7	63.4	55.9	55.3	57.7	52.7	71	75	67
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	1042.1	474.7	567.4	1 171	555	616	1089	475	614
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	48.1	44.0	53.2	50.8	47.3	55.1	69.2	67.5	71.3
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	58.8	58.5	59.3	58.6	58.7	58.4	45	43	46
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	10.8	12.7	8.7	12.2	14.4	10.0	4	5	4
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	0,6 ** y ³	0,7 ** y	0,5 ** y	-	-	-	1.2	1.6	0.7
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	66			67	-	-	65	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	27			27 z ²	-	-	-	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	2,5 ** y			-	-	-	-	-	-

MOZ

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

² Data GMR 2006 - (z) Data are for 2001/2002, (y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Niger

Niger – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	13 499
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	1.1
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	85.3
Total debt (US\$ millions) in 2004	1 950

Education, aid and development

Niger is an Education for All-Fast Track Initiative (EFA-FTI) pilot (endorsed in 2002) as well as a UN first generation interagency harmonisation pilot.

In 2002, Niger set up a Ten-year Education Development Programme (PDDE), which gave priority to basic education. The objectives of the PDDE are to improve access to education – particularly for young girls – the quality of education and the way in which the education sector is managed.

Belgian education aid in Niger

Belgium is one of the donors involved in the FTI.

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Niger, 1.8% was allocated to education. The aid was almost all disbursed through D1 – Governmental Programmes (90.5%) and allocated to primary education (49.4%) and post-secondary education (32.2%).

Actor	Activities
DGCD/BTC	Belgium is helping the sector by providing financial support to the Pooled Fund and by making an international expert available Formation de base santé publique (DGDC) Expertise CTB pour appui au plan décennal de développement de l'éducation de base par le fonds commun au Niger (CTB) Appui au plan décennal de développement de l'éducation de base par le fonds commun au Niger (DGDC) Atelier régional Afrique de l'Ouest à Ouagadougou (DGCD)
VVOB	Not active in Niger
APEFE	Not active in Niger
CIUF-CUD	PIC Renforcement de la formation en agrométéorologie Consolider la relation entre recherche universitaire et opérations de développement en renforçant les synergies entre savoirs scientifiques et savoirs paysans Envahissement des cuvettes par apports éoliens. Processus, impact et moyens de lutte Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Not active in Niger
NGOs	-
Other partners	-

NIG

Niger – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Niger</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	4,057	0.9%
Disbursement 2001	258	0.3%
Disbursement 2002	301	0.3%
Disbursement 2003	372	0.4%
Disbursement 2004	609	0.6%
Disbursement 2005	2,517	2.6%
Average value of interventions	203	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	15	
Rank overall (by value of interventions)	24	
Number of interventions:	20	

By Directorates / Departments

<i>Niger</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	3,671	90.5%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	386	9.5%
D3.1 - NGO's		
D3.2 - Universities / Scientific institutions	386	9.5%
D3.3 - Others Partners		
D4 - Multilateral and European Programmes		

NIR

By DAC codes

<i>Niger</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	0	0.0%
11110 - Education policy and administrative management	0	0.0%
11120 - Education facilities and training		
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education	2,004	49.4%
11220 - Primary education	2,004	49.4%
11230 - Basic life skills for youth and adults		
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education		
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training		
114 - Post-secondary education	1,307	32.2%
11420 - Higher education	850	21.0%
11430 - Advanced technical and managerial training	457	11.3%
Education under other DAC / CRS codes	746	18.4%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	129	3.2%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	616	15.2%

NIG

Niger – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	17.1	25.1	9.3	14.4 * ¹	19.6 *	9.4*	29	43	15
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	1.3	1.3	1.3	1.4	1.4	1.4	1	1	1
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	38.4	45.1	31.5	41.4	48.3	34.4	37	43	31
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	34.2	40.7	27.5	38.2	45.1	31.1	39	46	32
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	1249.7	572.5	677.2	1 218	551	668	1326	609	717
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	35.0	33.4	37.2	33.9	33.2	35.1	30.8	29.9	32.2
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	38.5	39.0	37.6	42.1	43.1	40.6	49	51	48
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	5.5	6.5	4.3	6.1	7.3	4.9	7	8	5
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	1.5 **	2.2 **	0.7 **	-	-	-	0.8	1.1	0.4
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	41			42	-	-	44	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	27			31	-	-	31	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	2.4			2.4**	-	-	2.3	-	-

NIG

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

* National estimates

** UIS estimates

Palestine

Palestine – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	3 587
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	-
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	-
Total debt (US\$ millions) in 2004	-

Education, aid and development

In 2000, the central Ministry was restructured in order to implement the Five-Year Education Development Plan properly. It was intended to train school heads quickly, as well as a number of supervisors and officials at the district and central ministry levels, in educational administration and financial management skills. The Ministry had to move away from responding to emergencies towards long term strategic planning. The education sector in Palestine is characterised by the increasing number of school-age children.

Belgian education aid in Palestine

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Palestine, 23.6% was allocated to education. The aid was mainly disbursed by D1 – Governmental Programmes and allocated to education facilities and training (48.3%) and teacher training (38.3%).

Actor	Activities
DGCD/BTC	Scholarship programme favouring regional institutions Building schools Producing good quality textbooks (CTB) Equipping teachers with the basic tools for using the new curricula through Teacher Training 4-year support to Technical and Vocational Education and Training project Development of the Palestinian Vocational and Technical Education Curriculum Palestinian musical pedagogical tape (DGDC) Youth computer and environmental education centre (DGDC)
APEFE	Methodological support to universities regarding translation-interpretation and French teaching courses (Appui méthodologique et renforcement structurel de l'université de Birzeit: et al-Azhar de Gaza) mise en place d'une structure de formation de traducteurs-interprètes français (arabe et de professeurs de français) Methodological and organisational support to a vocational training centre in Gaza Appui méthodologique et renforcement structurel de l'Institut des Médias Modernes (IMM): mise en place d'une structure de formation aux métiers des médias audiovisuels (Niveau BTS, Bac+2)
VVOB	Not active in Palestine
CIUF-CUD	Not active in Palestine
VLIR-UOS	Own initiative programme Birzeit University Institute of Law towards a peaceful future Scholarships
NGOs	Création de centres communautaires pour enfants palestiniens (DTS) Participatie jeugdgezondheidszorg in en rond Jerusalem (INTAL)
Other partners	

PAL

Palestine – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Palestinian Adm. Areas</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	9,992	2.1%
Disbursement 2001	792	1.0%
Disbursement 2002	2,486	2.5%
Disbursement 2003	3,691	4.0%
Disbursement 2004	1,593	1.5%
Disbursement 2005	1,430	1.5%
Average value of interventions	357	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	7	
Rank overall (by value of interventions)	9	
Number of interventions:	28	

By Directorates / Departments

<i>Palestinian Adm. Areas</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	8,266	82.7%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	1,725	17.3%
D3.1 - NGO's	212	2.1%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	153	1.5%
D3.3 - Others Partners	1,360	13.6%
D4 - Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Palestinian Adm. Areas</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	8,666	86.7%
11110 - Education policy and administrative management	11	0.1%
11120 - Education facilities and training	4,829	48.3%
11130 - Teacher training	3,827	38.3%
11182 - Educational research		
112 - Basic education	74	0.7%
11220 - Primary education	7	0.1%
11230 - Basic life skills for youth and adults	67	0.7%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	13	0.1%
11320 - Secondary education	13	0.1%
11330 - Vocational training		
114 - Post-secondary education	446	4.5%
11420 - Higher education	316	3.2%
11430 - Advanced technical and managerial training	130	1.3%
Education under other DAC / CRS codes	794	7.9%
12181 - Medical education/training	15	0.2%
12261 - Health education	145	1.4%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training	9	0.1%
43081 - Multisector education/training	625	6.3%

Palestine – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	-	-	-	91.9 ¹	96.3	87.4	92	97	98
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	31.1	31.9	30.1	27.4	27.9	26.8	30	31	29
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	76.1**	75.9**	76.3**	67.3**	68.2**	66.4**	62	63	61
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	95.1	94.8	95.4	90.9	90.8	90.9	86	86	86
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	18.8	10.2	8.6	37	19	18	40	22	19
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	2.1	2.5	1.6	2.1	2.3	1.8	1.5	1.8	1.2
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	96.6**	96.8**	96.3**	96.7	96.6	96.7	100	100	100
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	80.7**	78.3**	83.2**	83.8	81.7	86.0	89	87	92
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	30.6	30.9	30.2	24.8	26.2	23.3	38	37	39
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	31**z ²			36	-	-	27	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	30**z			26	-	-	27	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	-			-	-	-	-	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Peru

Peru – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	27 562
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	0.6
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	37.7
Total debt (US\$ millions) in 2004	31 296

Education, aid and development

Peru released its Education National Plan in 2005 “Towards quality and equity”. The main policy objectives of Peru focus on early childhood education, completion of a primary and a secondary education of quality, literacy, education opportunities for young people and out-of-school children, bilingual education in rural areas, strengthening the efficiency and quality of the teaching force, infrastructure facilities and learning materials, and management of the education system, and of education institutions.

Belgian education aid in Peru

Education is not a priority sector of Belgian aid in Peru. Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Peru, 13.3% was allocated to education. The aid was mainly disbursed through D3- Non-governmental Programmes (77.8%), including 56.2% disbursed through universities. The aid was allocated to post-secondary education (66.0%), including 57.2% dedicated to higher education. Non-education sectors received 16.5% of the aid, mainly for training.

Actor	Activities
DGCD/BTC	Scholarships programme Project gardens for young people (DGDC)
VVOB	Not active in Peru
APEFE	Not active in Peru
CIUF-CUD	CUI – Consorcio entre Pontificia Universidad Catolica del Peru ; Universidad Peruana Cayetano Heredia et Universidad Nacional Agraria a la Molina Appui aux sciences sociales Gestion éducative Métallurgie Urbanisme Valorisation des plantes andines Santé publique Développement de la dermatopathologie au Pérou Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Own initiative programme Optimisation and implementation of green waste compost applications in sustainable agriculture in the high tropics Host genetic; immune and viral factors in transmission and diseases expression of Human T lymphotropic Virus type 1 in Peru
ITM	International training programme in clinical tropical medicine at the “Instituto de Medicina Tropical Cayetano Heredia” in Lima
NGOs	Femmes marginalisées d’Andhuayalas (COMIDE/DMOS) Centre de formation professionnelle pour jeunes et adultes (COMIDE/DMOS) Formation professionnelle jeunes sans emploi au CEO Bosconia (COMIDE/DMOS) Education Adultes Amérique Latine (MOAC-WSM) Campagne sur l’environnement Sud Pérou (11.11.11) Système de gestion et de vigilance citoyenne de la santé, district de Carabayloo, Lima (Juste Terre)
Other partners	-

Peru – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Peru</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	5,429	1.1%
Disbursement 2001	830	1.0%
Disbursement 2002	1,071	1.1%
Disbursement 2003	996	1.1%
Disbursement 2004	1,364	1.3%
Disbursement 2005	1,169	1.2%
Average value of interventions	247	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	14	
Rank overall (by value of interventions)	22	
Number of interventions:	22	

By Directorates / Departments

<i>Peru</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	1,206	22.2%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	4,223	77.8%
D3.1 - NGO's	1,169	21.5%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	3,054	56.2%
D3.3 - Others Partners		
D4 - Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Peru</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	12	0.2%
11110 - Education policy and administrative management	12	0.2%
11120 - Education facilities and training		
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education	246	4.5%
11220 - Primary education		
11230 - Basic life skills for youth and adults	246	4.5%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	695	12.8%
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training	695	12.8%
114 - Post-secondary education	3,582	66.0%
11420 - Higher education	3,103	57.2%
11430 - Advanced technical and managerial training	479	8.8%
Education under other DAC / CRS codes	894	16.5%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	151	2.8%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training	78	1.4%
43081 - Multisector education/training	666	12.3%

PER

Peru – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	85.0*	91.3*	80.3*	87.7 * ¹	93.5	82.1	88	93	82
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	60.3	59.6	60.9	57.9	57.3	58.5	60	60	61
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	67.6	66.8	68.3	81.0	81.0	81.1	76	76	76
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	99.9	99.8	100.0	99.7	99.7	99.8	97	97	97
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	3.8	3.8	-	9	5	4	14.6	12.3	2.3
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	19.1	18.7	19.6	21.9	20.6	23.3	21.9	20.6	23.3
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	93.8	95.4	92.0	94.0	95.7	92.2	94	96	92
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	65.8** z ²	66.9** z	64.7** z	69.2	70.2	68.1	69	69	69
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	31.8 **	32.2 **	31.4 **	-	-	-	33	33	34
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	29			25	-	-	22	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	21 **z			19	-	-	17	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	3.5 y			3.1	-	-	3.1	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Rwanda

Rwanda – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	8 882
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	3.1
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	83.7
Total debt (US\$ millions) in 2004	1 656

Education, aid and development

A SWAP has been developed since 2002, articulated through the Education Sector Strategic Plan (ESSP), 2003–2008. The specific objectives of the ESSP are as follows:

- to ensure that education is available and accessible to all Rwandese people;
- to improve the quality and relevance of education;
- to promote the teaching of science and technology, with a special focus on ICT;
- to promote trilingualism in the country;
- to promote an integral, comprehensive education, orientated towards respect for human rights and adapted to the present situation of the country;
- to inculcate in children and sensitise them to the importance of environment, hygiene and health and protection against HIV/AIDS;
- to improve the capacity for planning, management and administration of education;
- to promote research as a mobilising factor for national development and harmonise the research agenda.

Several development partners, including DFID, the Belgian Co-operation Agency, the Netherlands, the African Development Fund (ADF), and the Government of Rwanda, currently jointly finance the ESSP under the Joint Education Sector Support.

Rwanda should be endorsed for the FTI in 2006.

Belgian education aid in Rwanda

Education is not a priority sector of Belgian aid in Rwanda. Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Rwanda, 21.2% was allocated to education. The aid was mainly channelled through D3- Non-governmental Programmes (56.3%) and D1- Governmental Programmes (43.7%). In the education sector, it was allocated mainly to teacher training (24.1%) and post-secondary education (31.9%). A fifth of the aid was also allocated to non-education sector activities, mainly for training (23.5%).

RWA

Actor	Activities
DGCD/BTC	Construct and equip 433 basic education classes and develop a study programme for science that will produce teaching materials and train teachers in the first level of lower secondary education Professional training. Support to design and implementation of the Ministry's strategy for vocational training for adults. Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire Dufatanye Formation professionnelle (DGDC MIP) Equipement d'un atelier de menuiserie à Kivugiza (MIP DGDC)
APEFE	Youth Training Centres: Support to pedagogy and infrastructure Support to Technical Management Training (KIST)
VVOB	Production of Pedagogical Materials for Tutor Education Schoolmanagement Secretariaatsopleiding op A26niveau (SECR) Bijscholing leerkrachten basisonderwijs Skill training in health (wise wife)
CIUF-CUD	CUI – Université nationale du Rwanda Développement des capacités d'enseignement Développement des NTIC Projet de réhabilitation et de développement du laboratoire d'anatomie à Butare Création d'un centre de référence de génétique médicale pour l'Afrique Centrale Centre de recherche et d'information en socio-économie rurale (CRISER) Appui aux ressources documentaires PIC Etude du fonctionnement de l'écosystème du lac Kivu en vue de son exploitation durable Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Own initiative Programme Upgrading of the medical faculty of the UN Rwanda (Ugent) Strengthening the diagnostic capacity of the National Veterinary Laboratory in Kigali Aquatic ecology of tropical pond systems and biotechnology transfer in aquaculture Scholarships
ITG	Training of medical specialists and clinical researchers at the "Centre Hospitalier Universitaire" in Kigali and the University of Butare
NGOs	Création d'un centre de formation professionnelle Kigali Enseignement supérieur – étudiants rwandais dans le besoin Prise en charge éducative et médicale d'enfants de 0 à 7 ans Ecole de formation technique
Other partners	Appui aux actions pédagogiques des écoles à programmes belge d'Afrique Centrale

RWA

Rwanda – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Rwanda</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	18,001	3.8%
Disbursement 2001	3,934	4.8%
Disbursement 2002	3,729	3.8%
Disbursement 2003	3,034	3.3%
Disbursement 2004	3,099	2.9%
Disbursement 2005	4,205	4.3%
Average value of interventions	487	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	3	
Rank overall (by value of interventions)	4	
Number of interventions:	37	

By Directorates / Departments

<i>Rwanda</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	7,859	43.7%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	10,143	56.3%
D3.1 - NGO's	968	5.4%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	3,104	17.2%
D3.3 - Others Partners	6,071	33.7%
D4 - Multilateral and European Programmes		

RWA

By DAC codes

<i>Rwanda</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	5,567	30.9%
11110 - Education policy and administrative management		
11120 - Education facilities and training	1,229	6.8%
11130 - Teacher training	4,338	24.1%
11182 - Educational research		
112 - Basic education	2,007	11.1%
11220 - Primary education	1,890	10.5%
11230 - Basic life skills for youth and adults		
11240 - Early childhood education	116	0.6%
113 - Secondary education	460	2.6%
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training	460	2.6%
114 - Post-secondary education	5,746	31.9%
11420 - Higher education	5,329	29.6%
11430 - Advanced technical and managerial training	417	2.3%
Education under other DAC / CRS codes	4,222	23.5%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	2,936	16.3%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	1,286	7.1%

RWA

Rwanda – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	69.2	75.3	63.4	64.0 * ¹	70.5 *	58.8	65	71	60
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	2.5**	2.5**	2.5**	2.5**z	2.5**z	2.5**z	3	3	2
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	63.4	62.6	64.2	83.2	81.9	84.5	91	90	92
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	84.0	82.8	85.1	86.7	85.1	88.3	73	72	75
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	209.9	111.3	98.6	178	99	79	390	205	185
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	71.4	71.4	71.4	63.4	64.0	62.8	69.1	70.3	68.0
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	1.7 **	2.6 **	1.0 **	0.9	-	-	3	3	2
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	59			60	-	-	62	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-			27	-	-	26	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	2.8 **z ³			2.8**,y ²	-	-	-	-	-

RWA

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

² Data GMR 2006 - (z) Data are for 2001/2002, (y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Senegal

Senegal – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	11 386
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	0.9
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	67.8
Total debt (US\$ millions) in 2004	3 938

Education, aid and development

The GoS released an EFA Plan in 2001 with the following objectives and priority sectors:

- Optimising good resource management;
- Improving curricula;
- Strengthening school mapping;
- Developing science and technology ;
- Increasing the use of ICTs;
- Integrated development of early childhood;
- Basic education;
- Girls in basic education;
- Non-formal education;
- Education for young people and adults.

There is a sector wide approach. The key donors in education are AfDB, CIDA, AfDB/French Co-operation, EU, NDF, UNICEF, JICA, Luxembourg, OPEP. There is not yet pooled donor funding and so far only CIDA is considering making provision to education through budget support. ([UNESCO] 2005)

Senegal should be endorsed for the FTI in 2006.

Belgian education aid in Senegal

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Senegal, 19.4% was allocated to education. The aid was mainly disbursed through D3- Non-governmental Programmes (82.8%), through other partners. Most of the aid was allocated to teacher training (68.5%) and post-secondary education (18.3%).

Actor	Activities
DGCD/BTC	Appui édition livres (CTB) Atelier régional Afrique de l'Ouest à Ouagadougou (DGCD)
APEFE	Support to the creation of a production unit in a technical school Support to the development of fashion design course Mise en oeuvre d'un Centre de ressources et d'expertise en sciences de l'éducation (CESEA) à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF-ex ENS)
VVOB	Not active in Senegal
CIUF-CUD	<p>PIC</p> <p>Appui scientifique et pédagogique à la formation doctorale en nutrition et alimentation de la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Diop</p> <p>Formation d'experts en analyse et évaluation des systèmes éducatifs africains et création d'un centre de ressources en expertise</p> <p>ESTIME – Développement d'un centre universitaire d'études et de recherches en analyse des systèmes de transport et de gestion de la mobilité</p> <p>Amélioration de la rentabilité de la filière cotonnière sénégalaise par une meilleure valorisation des sous-produits du coton-graine</p> <p>Promotion de l'endoscopie thérapeutique et création d'un observatoire des pathologies digestives</p> <p>Actions Nord</p> <p>Bourses de cours et stages internationaux</p>
VLIR-UOS	Not active in Senegal
NGOs	Création nouvelle école, salle de reunion, dispensaire Centre scolaire de Sanc.Bu Bees et de Biagui Soutien au comité pour l'alphabétisation et la formation Amélioration situation sanitaire et nutritionnelle (ACORD) Création d'un centre de formation professionnelle et d'impulsion économique pour les jeunes filles (ACORD) Centre de formation et d'insertion économique pour les jeunes filles à Niakar
Other partners	-

Senegal – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Senegal</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	8,446	1.8%
Disbursement 2001	1,564	1.9%
Disbursement 2002	1,565	1.6%
Disbursement 2003	1,957	2.1%
Disbursement 2004	1,822	1.7%
Disbursement 2005	1,536	1.6%
Average value of interventions	291	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	11	
Rank overall (by value of interventions)	16	
Number of interventions:	29	

By Directorates / Departments

<i>Senegal</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics	144	1.7%
D1 - Governmental Programmes	1,289	15.3%
D2 - Special Programmes	16	0.2%
D3 - Non-governmental Programmes	6,997	82.8%
D3.1 - NGO's	463	5.5%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	754	8.9%
D3.3 - Others Partners	5,780	68.4%
D4 - Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Senegal</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	5,873	69.5%
11110 - Education policy and administrative management	50	0.6%
11120 - Education facilities and training	39	0.5%
11130 - Teacher training	5,783	68.5%
11182 - Educational research		
112 - Basic education	466	5.5%
11220 - Primary education	144	1.7%
11230 - Basic life skills for youth and adults	322	3.8%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	95	1.1%
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training	95	1.1%
114 - Post-secondary education	1,543	18.3%
11420 - Higher education	933	11.0%
11430 - Advanced technical and managerial training	610	7.2%
Education under other DAC / CRS codes	468	5.5%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	41	0.5%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	427	5.1%

Senegal – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	39.3	49.0	29.7	39.3 ¹	51.1 *	29.2*	39	51	29
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	3.3	3.1	3.5.	3.4	3.2	3.5	6	5	6
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	-	-	-	58	57	59
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	57.9	61.2	54.5	68.5	71.2	65	66	68	64
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	669.4	310.9	358.5	507	234	273	616	296	320
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	40.9	37.6	44.4	28.6	25.7	31.7	27.8	27.1	28.6
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	39.2	40.5	37.3	40.1	41.5	38.2	47	49	45
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	15	18	13
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	3.7	--	-	5	-	-
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	49			49**	-	-	43	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	27 **			27 **,z ²	-	-	26	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	3.2 **z ³			3.7	-	-	4.1	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2006 - (z) Data are for 2001/2002, (y) Data are for 2000/2001.

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

South Africa

South Africa – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	47 208
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	18.8
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	34.1
Total debt (US\$ millions) in 2004	28 500

Education, aid and development

The greatest challenges for the education sector in South Africa lie in the poorer, rural provinces like the Eastern Cape and KwaZulu-Natal. In the more affluent provinces like Gauteng and the Western Cape, schools are generally better resourced. Current areas of priority include early childhood development - left off the government's agenda in recent years – HIV/AIDS awareness programmes in schools and adult basic education and training.

Belgian education aid in South Africa

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to South Africa, 21.2% was allocated to education. The aid was mainly disbursed through D3 – Non-governmental Programmes (54.5%) and D1 – Governmental Programmes (34.7%). Aid was mainly allocated to post-secondary education (54.4%). Basic education received 20.2% of the aid and education policy and administrative management 10.8%.

Actor	Activities
DGCD/BTC	Scholarship programme Support to UNESCO for the Strengthening National Capacities for HIV/AIDS Preventive Education Project Support to the CNUCED project (distance learning) Enseignement dans la Province de Kwazulu Natal (DGDC)
VVOB	Integrated district development project Capacity building of district schools Cultural education Office for the Status of the Disabled
APEFE	Not active in South-Africa
MRAC/KMMA	Musée Afrique Tervuren Afrique du Sud (MRAC/KMMA)
ITM	Web-based Veterinary Master of Science Programme at the University of Pretoria (see also under Distance Learning).
VLIR-UOS	<p>Own initiative programme</p> Enhancing the biotechnology research and training capacity of the University of the North through collaborative research and training programmes (With Vrije Universiteit Brussel) Implementation of sensitive and high throughput radiation technology to allow large scale biodosimetry screening (Ugent) Optimisation of the vocational medical training in family medicine/primary health care in South Africa : a contribution to the realisation of health for all Mobilisation participatory ICM (integrated crop management) for sustainable nematode management in household and community gardens of resource-poor farmers in South Africa Improvement of the health of future generations by strengthening infant immunisation programmes in South Africa HIV/AIDS/TB Care and Referral Systems across levels of care (from community to tertiary AIDS clinic) <p>IUS – University of Western Cape</p> Policy management, governance and poverty alleviation in the Western Cape Province Youth wellness in community development Addressing the direct and indirect impact of HIV/AIDS on pre- and school – going children in South Africa Sustainable utilisation of subterranean water resources for improvement of quality of life Culture, language and identity Student development and the quality of campus life Postgraduate ICT support <p>Scholarships</p>
CIUF-CUD	Not active in South Africa
NGOs	Formation professionnelle pour Africains analphabètes (MUCPP-DISPOP) Formation professionnelle et formation micro-entrepreneurs Support for the Provincial Education unit of Kwazulu Natal Projet de formation
Other partners	-

South Africa – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>South Africa</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	5,708	1.2%
Disbursement 2001	1,096	1.4%
Disbursement 2002	882	0.9%
Disbursement 2003	124	0.1%
Disbursement 2004	1,679	1.6%
Disbursement 2005	1,928	2.0%
Average value of interventions	408	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	13	
Rank overall (by value of interventions)	21	
Number of interventions:	14	

By Directorates / Departments

<i>South Africa</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	1,982	34.7%
D2 - Special Programmes	614	10.8%
D3 - Non-governmental Programmes	3,113	54.5%
D3.1 - NGO's	815	14.3%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	2,298	40.3%
D3.3 - Others Partners		
D4 - Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>South Africa</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	614	10.8%
11110 - Education policy and administrative management	614	10.8%
11120 - Education facilities and training		
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education	1,155	20.2%
11220 - Primary education	878	15.4%
11230 - Basic life skills for youth and adults	277	4.9%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	537	9.4%
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training	537	9.4%
114 - Post-secondary education	3,107	54.4%
11420 - Higher education	2,298	40.3%
11430 - Advanced technical and managerial training	809	14.2%
Education under other DAC / CRS codes	295	5.2%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education		
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	295	5.2%

South Africa – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	86.0	86.7	85.3	82.4 * ¹	84.1 *	80.9*	82	84	81
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	35.1	35.0	35.2	31.6	31.2	32.0	33	33	34
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	58.2	59.0	57.3	43.0	43.9	42.0	44	45	43
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	89.5	89.2	89.8	89.0	88.7	89.3	89	88	89
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	738.4	380.6	357.8	778	402	376	487	287	200
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	42.6 y	41.5 y	43.7 y	42.6 x	41.5 x	43.7 x	21.3	24.7	17.7
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	91.9y	90.7 y	93.0 y	91.9 x	90.7 x	93.0 x	95	94	96
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	62.0** z ²	58.8** z	65.1** z	65.5**	62.7**	68.4 **	-	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	15.0	14.0	15.9	15.3	14.2	16.3	15	14	17
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	37			35	-	-	34	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	30 **			29 **	-	-	30	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	5.8 y			5.4**	-	-	5.5	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Tanzania

Tanzania – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	37 627
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	6.5
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	59.7
Total debt (US\$ millions) in 2004	7 799

Education, aid and development

A SWAp was initiated early in 2000 in Tanzania. As part of the Education Sector Development Programme (ESDP), itself initiated in 1996, the Government of Tanzania (GoT) set up several structures to support and promote policy dialogue in education, including the ESDP Inter-Ministerial Steering Committee, the BEDC (Basic Education Development Committee) and Technical Working Groups for sub-sectors. In 2001, the GoT started the pre-planning phase for implementation of the Primary Education Development Plan (PEDP) 2002 – 2006. PEDP aimed at increasing enrolment at primary level and improving the quality of primary education delivery. This coincided with the abolition of school fees and the subsequent increase in school-age children enrolled in schools. GoT also launched discussion around the Secondary Education Sector Development Programme SEDP 2004-2009.

The Donor Education Group has now 17 members. Ten donors are currently participating in pool funding: the World Bank, CIDA, the Netherlands, Sweden, Norway, Finland, France, Belgium, Ireland, and the EU. Some donors also contribute to general budget support, some of which is directed towards education.

The date of endorsement of Tanzania for FTI is undetermined.

In 2005, Belgium took lead co-ordination responsibilities for the donor group that also includes Canada, the European Commission, Finland, Ireland, Netherlands, Norway and Sweden.

Belgian education aid in Tanzania

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Tanzania, 24.4% was allocated to education. Almost all aid was disbursed through D1 – Governmental Programmes (62.3%) and D3 – Non-governmental Programmes (32.7%). The majority of aid was allocated to basic education (55.7%), including 50.3% to primary education, and to post-secondary education (31.4%), including 26.5% specifically for higher education.

Actor	Activities
DGCD/BTC	Pool funding of the Primary Education Development Programme Phase 1 Scholarships programme in Belgium and in Tanzania, including support for short term training.
APEFE	Not active in Tanzania
VVOB	Not active in Tanzania
VLIR-UOS	<p>Own initiative programme Participatory research on small scale irrigation farms Catholic University of Leuven and Naliendele Agricultural Research Station in Mtwara (2002-2006)</p> <p>Institutional University Cooperation (IUC) Programme Sokoine University of Agriculture (SUA) 1997-2006 Development of facilities for Internet connections Post-graduate training and staff development in food science and human nutrition (until 2001) Capacity building in agricultural economics and agri-business (until 2001) Strengthening of usage of information and communication technology in SUA university Strengthening of the ICT and human resource development for Sokoine National Agriculture Library Capacity building in pest management : the ecology, biodiversity and taxonomy of rodents and pest management Soil and water conservation on the Uluguru Mountains Capacity building in training and research for the Faculty of Science Programme support project</p> <p>University of Dar es Salaam (UDSM) 1998-2002 Development and implementation of technology enhanced independent learning Integration of the use of medicine plants into Tanzanian health care systems ; therapeutic and chemical evaluation of Tanzanian medicinal plants Staff development for the university college of land and architectural students Physiological and biochemical approach to assess health status of aquatic organism in Tanzania Political and social economic crises and poverty in Tanzania and the region of the great lakes Research on saving and credit financing of MSMEs School of information studies</p>
CIUF-CUD	Not active in Tanzania
NGOs	<p>DMOS/COMIDE: Extension of Don Bosco Vocational Training Centre (VTC), Oyster Bay, Dar es Salaam Support to the Don Bosco VTC for Girls, Temeke, Dar es Salaam Job skills programme for under-employed youth, St Francis de Sales VTC, Isaka, Shinyanga</p>
Other partners	-

Tanzania – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Tanzania</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	16,696	3.5%
Disbursement 2001	2,047	2.5%
Disbursement 2002	2,443	2.5%
Disbursement 2003	5,632	6.1%
Disbursement 2004	5,140	4.8%
Disbursement 2005	1,434	1.5%
Average value of interventions	726	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	4	
Rank overall (by value of interventions)	5	
Number of interventions:	23	

By Directorates / Departments

<i>Tanzania</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics	530	3.2%
D1 - Governmental Programmes	10,409	62.3%
D2 - Special Programmes	300	1.8%
D3 - Non-governmental Programmes	5,457	32.7%
D3.1 - NGO's	1,715	10.3%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	3,742	22.4%
D3.3 - Others Partners		
D4 - Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Tanzania</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified		
11110 - Education policy and administrative management		
11120 - Education facilities and training		
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education	9,303	55.7%
11220 - Primary education	8,404	50.3%
11230 - Basic life skills for youth and adults	900	5.4%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	1,646	9.9%
11320 - Secondary education	530	3.2%
11330 - Vocational training	1,116	6.7%
114 - Post-secondary education	5,242	31.4%
11420 - Higher education	4,431	26.5%
11430 - Advanced technical and managerial training	811	4.9%
Education under other DAC / CRS codes	505	3.0%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education		
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	505	3.0%

Tanzania – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	77.1	85.2	69.2	69.4 * ¹	77.5 *	62.2*	69	78	62
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	23.9**	24.0**	23.8**	29⁴	29	29
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	29.4	28.5	30.4	81.3**²	82.1**	80.5**	90	89	90
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	54.4	54.3	54.5	77.4**	78.3**	76.4**	91	92	91
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	3183.5	1599.6	1583.9	1 635**	786**	849**	604	273	331
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	30.7	33.0	28.3	26.1**	26.0**	26.1**	26.6	26.2	26.9
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	19.9	20.5	19.3	18.8**	19.8**	17.9**	33	34	33
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	13	14	12
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	0.7 z ³	1.2 z	0.2 z	0.6	1.0	0.3	1.2	1.7	0.7
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	46			56**	-	-	56	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
				-	-	-	-	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
				-	-	-	-	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

⁴ Data in bold italic is for school year ending 2005

² Data in bold are for 2003/2004

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Uganda

Uganda – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	27 281
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	6.7
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	
Total debt (US\$ millions) in 2004	4 822

Education, aid and development

Uganda developed a SWAp in 1997 often cited as a model in the education sector.

The key donors in education are AfDF, EC, WB, Ireland, Australia, Canada, Denmark, Germany, Japan, Netherlands, Norway, UK and USA. There are donor pool funds and budget support mechanisms in place. ([UNESCO] 2005).

The date of endorsement of Uganda for FTI is undetermined.

Belgian education aid in Uganda

Education is not a priority sector of Belgian Co-operation in Uganda. Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Uganda, 10.8% was allocated to education. The aid was disbursed through D1- Governmental Programmes (55.6%) and D3- Non-governmental Programmes (44.4%). It was mainly allocated to basic education (51.1%), including 26.8% for primary education and 24.3% for basic life skills for youth and adults. Post-secondary education received 26.6% of the aid.

Actor	Activities
DGCD/BTC	Rehabilitation of the Samuel Baker Secondary School – Gulu (BTC) Kasese District Rural Community Development Programme - Phase II (BTC) Construction Primary Boarding School for orphaned war affected children (CTB) and formulation of the school traumatised children Adult literacy (DGDC) Piped water distribution (DGDC) Blessed Damian School Kyatiri
APEFE	Not active in Uganda
VVOB	Not active in Uganda
CIUF-CUD	Not active in Uganda
VLIR-UOS	Own initiative programme Architecture and building technology Scholarships
NGOs	Renforcement institutionnel des ONG et des Associations agricoles (WAAW) Extension du Centre de formation technique St Joseph (COMIDE/DMOS)
Other partners	-

Uganda – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Uganda</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	2,868	0.6%
Disbursement 2001	615	0.8%
Disbursement 2002	688	0.7%
Disbursement 2003	476	0.5%
Disbursement 2004	424	0.4%
Disbursement 2005	666	0.7%
Average value of interventions	125	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	16	
Rank overall (by value of interventions)	31	
Number of interventions:	23	

By Directorates / Departments

<i>Uganda</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	1,595	55.6%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	1,273	44.4%
D3.1 - NGO's	894	31.2%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	375	13.1%
D3.3 - Others Partners	4	0.1%
D4 - Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

<i>Uganda</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	27	0.9%
11110 - Education policy and administrative management	22	0.8%
11120 - Education facilities and training	4	0.1%
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education	1,465	51.1%
11220 - Primary education	769	26.8%
11230 - Basic life skills for youth and adults	697	24.3%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	204	7.1%
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training	204	7.1%
114 - Post-secondary education	762	26.6%
11420 - Higher education	429	15.0%
11430 - Advanced technical and managerial training	333	11.6%
Education under other DAC / CRS codes	410	14.3%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	100	3.5%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	310	10.8%

Uganda – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	68.9	78.8	59.2	68.9 ¹	78.8	59.2	67	77	58
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	4.2**	4.1**	4.2**	4.3	4.2	4.4	2	2	2
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	70.6	68.9	72.3	64	63	65
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	-	-	-	59.3	58.6	60.1	59.3	58.6	60.1
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	40.6	38.3	43.6	42.2	40.7	44.1	36	36	36
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	14.0 z	15.1 z	13.0z	16.5**	17.4**	15.6**	13	14	12
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	3.2**	4.3**	2.2**	2.0	2.7**	1.4**	3	4	3
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	54			53	-	-	50	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-			-	-	-	19	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	2.5** y ²			-	-	-	5.3	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Vietnam

Vietnam – background statistics

Background Statistics	
Total population in 2004 (000)	83 123
HIV prevalence rate (%) in adults (15 – 49) in 2005	0.5
Population living on less than US\$2 per day (%) 1990 – 2003	
Total debt (US\$ millions) in 2004	17 825

Education, aid and development

Vietnam approved its EFA plan in 2003. The plan draws together education targets within the Country Poverty Reduction Growth Strategy (Socialist Republic of Vietnam 2002) and Vietnam Development Goals, as well as those set by the Government for the decade of 2000- 2010, in its Education Development Strategy, an integral part of the Government's 5- and 10- year planning cycles (Seel A, Tran Thi H 2005).

The plan identified four target groups: (i) ECCE; (ii) primary education; (iii) lower secondary education; (iv) non-formal education (Socialist Republic of Vietnam, 2003a)

The last five years have seen the gradual development of a sector wide approach as the modality for assistance to education. Belgium is part of the donor group that includes Canada, the EC, France, Germany, the IMF, Ireland, Italy, the Netherlands, Norway, the OECD, Sweden, UK, UNDP and UNICEF.

Vietnam has been included in the first round of 12 FTI pilot countries.

Belgian education aid in Vietnam

Out of the overall amount of Belgian ODA between 2001 and 2005 to Vietnam, 34.1% was allocated to education. The majority of aid was disbursed through D3-Non-governmental Programmes (81.9%) and allocated to teacher training (23.6%) and higher education (64.4%).

Actor	Activities
DGCD/BTC	Improving Teacher Training Colleges in the Northern Highlands of Vietnam to support the innovation of the general education curriculum (BTC) Targeted budget support – EFA budget support Formation à distance Chau school (DGDC)
APEFE	Pedagogical support to French teaching in primary and secondary schools Support to the CREFAP Programme in education and training management Pedagogical support to the National Economic University MA in Public Management Support to Technical and Vocational Training Centres (Ecole Normale Supérieure) à Nam Dinh Maîtrise en management privé à l'Université Ouverte d'HCM: coordination et appui pédagogique et méthodologique Appui méthodologique et technique au Centre d'Orientation et de Formation professionnelle de Hué Atelier d'identification au Collège d'Industrie n°III de la Province de Vinh Phuc
VVOB	ICT in education management and school management (in collaboration with BTC) Environment education in lower and upper secondary schools in Hanoi Implementation of information and communication technologies in schools in Hanoi Improving capacities of local extensive agriculture workers in the Mekong Delta Participation in extensive agriculture for the poor
CIUF-CUD	<p>CUI – Centre Universitaire de formation des personnels de santé Soutien au département de psychiatrie et de psychologie médicale Appui au département d'anatomie Appui au département de biochimie Déontologie médicale 3ème cycle en ingénieurs auprès de l'université Polytechnique de HCM Renforcement de la formation et la recherche en optimisation-mathématiques appliquées Oncologie-hématologie Appui aux ressources documentaires</p> <p>CUI – Université agronomique de Hanoi Appui à la formation et à la recherche institutionnelle (UAH) Appui aux ressources documentaires</p> <p>CUI – programme en phase d'approbation auprès de l'Université nationale du Vietnam à HCM</p> <p>PIC Recherche-développement d'une technologie d'utilisation rationnelle et durable des eaux nécessaires à l'irrigation dans les zones du delta du Mékong TRANSNORD Recherche/développement d'un plan de transport intermodal des marchandises sur la région nord du territoire vietnamien Création d'un observatoire provincial du cancer et développement de l'oncologie dans une province du Centre Vietnam Elimination et récupération des métaux lourds dans les eaux usées des ateliers de galvanoplastie et de finition métallique de la région de Hanoi: mise au point de techniques membranaires et comparaison avec l'absorption sur matériaux naturels préparés au Vietnam Création d'un centre de formation spécialisée, recherche et consultation pour les troubles d'apprentissage à l'Université de Pédagogie d'HCM Amélioration de la production vivrière sur les sols pauvres de la zone côtière du Centre Vietnam Soutien à l'enseignement, à la recherche et à la prise en charge médico-chirurgicale des pathologies digestives de l'enfant à l'hôpital pédiatrique d'HCM Mise en place d'un programme complet d'enseignement théorique et pratique de la transplantation rénale à partir de donneurs vivants apparentés</p>

Actor	Activities
	Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR-UOS	Own initiative programme Epidemiology of zoonotic diseases of the domestic pig in North Vietnam Rural development in the mountain karst area of N.W. Vietnam by sustainable water and land management and social learning : its conditions and facilitation Replenishing phosphorus capital in depleted soils Understanding and improving negotiation about borders and regulations of the Pu Luong Cuc Phuong national park Milieubeheer in de snel ontwikkelende kustzone van de Camau provincie Control of salmonellosis and colibacillosis in swine and poultry in Vietnam Impact of mangrove exploitation on the Benthic ecosystem and the assessment of ecological quality objectives IUS- Can Tho University Distance education at Can Tho university Undergraduate curriculum development for environmental engineering at Can Tho university Mechanical and Postharvest food processing engineering Study on aquatic environments in Vinh Chau – Bac Lieu coastlines and sustainable development of aquacultures activities Microbial management of crustacean larviculture Phytotechnology : the selection, propagation and production of valuable fruit tree varieties in the Mekong Delta Biotechnology studies on Plant-Microbe interaction and their biodiversity Technology : fruit preservation and processing Enzymology : development of an appropriate enzyme technology for food processing Soil dynamics in terrestrial/aquatic environments IUS Hanoi University of Technology Human resources development and institutional development at Hanoi university of technology VLIR-HUT research fund for innovative research Scholarships
NGOs	Appui à l'école primaire de Day Chau
Other partners	-

Vietnam – key statistics from Belgian aid

Overview

<i>Viet Nam</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	18,381	3.9%
Disbursement 2001	3,009	3.7%
Disbursement 2002	4,076	4.1%
Disbursement 2003	3,857	4.2%
Disbursement 2004	3,478	3.2%
Disbursement 2005	3,961	4.1%
Average value of interventions	557	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	2	
Rank overall (by value of interventions)	3	
Number of interventions:	33	

By Directorates / Departments

<i>Viet Nam</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	3,300	18.0%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	15,058	81.9%
D3.1 - NGO's	76	0.4%
D3.2 - Universities / Scientific institutions	9,152	49.8%
D3.3 - Others Partners	5,830	31.7%
D4 - Multilateral and European Programmes	24	0.1%

By DAC codes

<i>Viet Nam</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	4,642	25.3%
11110 - Education policy and administrative management		
11120 - Education facilities and training	14	0.1%
11130 - Teacher training	4,338	23.6%
11182 - Educational research	290	1.6%
112 - Basic education	76	0.4%
11220 - Primary education	76	0.4%
11230 - Basic life skills for youth and adults		
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education		
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training		
114 - Post-secondary education	11,842	64.4%
11420 - Higher education	11,764	64.0%
11430 - Advanced technical and managerial training	78	0.4%
Education under other DAC / CRS codes	1,821	9.9%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	24	0.1%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	1,797	9.8%

Vietnam – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	90.3*	93.9*	86.9*	90.3 ^{*1}	93.9 [*]	86.9*	90	94	97
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	43.1	43.4	42.7	45.3	46.6	43.9	47	47	46
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	82.9**			82.9** _z	-	-	82	-	-
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	94.0**			94.0** _z	-	-	93	-	-
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	544.4* _*			544** _z	-	-	634	-	-
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	11.0	10.0	12.1	12.9**	12.6**	13.3**	13.2	12.8	13.5
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	94.6	94.8	94.4	99.7**	99.4**	100.0**	100	99	100
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	65.3**			65.3** _{z²}	-	-	65	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	10.1	11.4	8.6	10.9	12.4	9.4	10	11	9
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	26			25	-	-	23	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	26			26	-	-	25	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	-			-	-	-	-	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² (z) Data are for 2001/2002.

(y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Summary of intervention data classified in “Universal” and or “Unspecified”.

The following tables present a synthesis of available data for the interventions classified under “universal” and/or “unspecified”. The total amount of disbursement for interventions under that code is 177.735.000 Euros. The majority of this aid is channelled through D3.2 – Non-Governmental Programmes/Universities, and 79% of this aid is allocated to interventions related to higher education.

Overview

<i>UNIVERSAL / Country UNSPECIFIED / Belgium</i>	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	177,735	37.3%
Disbursement 2001	33,306	41.0%
Disbursement 2002	38,783	39.2%
Disbursement 2003	35,005	37.8%
Disbursement 2004	32,471	30.3%
Disbursement 2005	38,170	39.5%
Average value of interventions	2,043	
Rank in Partner countries (by value of interventions)		
Rank overall (by value of interventions)	1	
Number of interventions:	87	

By Directorates / Departments

<i>UNIVERSAL / Country UNSPECIFIED / Belgium</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics	1,169	0.7%
D1 - Governmental Programmes	3,777	2.1%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	170,070	95.7%
D3.1 - NGO's	3,904	2.2%
D3.2 -Universities / Scientific institutions	146,729	82.6%
D3.3 - Others Partners	19,437	10.9%
D4 - Multilateral and European Programmes	2,719	1.5%

By DAC codes

<i>UNIVERSAL / Country UNSPECIFIED / Belgium</i>	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	5,188	2.9%
11110 - Education policy and administrative management	276	0.2%
11120 - Education facilities and training	4,912	2.8%
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education	2,192	1.2%
11220 - Primary education	2,000	1.1%
11230 - Basic life skills for youth and adults	192	0.1%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	2,734	1.5%
11320 - Secondary education	2,437	1.4%
11330 - Vocational training	297	0.2%
114 - Post-secondary education	141,115	79.4%
11420 - Higher education	140,399	79.0%
11430 - Advanced technical and managerial training	716	0.4%
Education under other DAC / CRS codes	26,505	14.9%
12181 - Medical education/training	5,807	3.3%
12261 - Health education	8,227	4.6%
14081 - Education and training in water supply / sanitation	2,262	1.3%
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training	719	0.4%
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	9,489	5.3%



Education *for* Change Ltd.
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
Tel: 020 7247 3370
Fax: 020 7247 3371
e-mail: mail@efc.co.uk



Petits Carmes Street 15
B-1000 Brussels
Belgium

Thematic evaluation of Belgian development co-operation in the education sector

Final Report

APPENDIX II a: Country case study reports

**Bénin
Burundi
République Démocratique du Congo**



Education *for* Change Ltd
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
United Kingdom



South Research
Leuvenestraat 5/2
3010 Kessel-Lo
Belgium

August 2007

Avant-Propos

Les rapports qui suivent font la synthèse des études de cas du Bénin, Burundi, DR Congo, Equateur, Vietnam et Tanzanie, effectuées dans le cadre de l'évaluation thématique de la coopération belge au développement par Education for Change Ltd (EfC) et South Research.

Ces rapports sont à lire en parallèle avec l'inventaire critique, le rapport initial (annexes méthodologiques comprises) et le rapport final publiés dans le cadre de l'évaluation.

Pour mémoire, tous les documents publiés à ce jour sont disponibles sur :

http://www.efc.co.uk/projects/belgium_page/thematic_evaluation_belgium.jsp

Clause de non responsabilité

Les opinions exprimées dans les présents rapports sont uniquement celles des Consultants et ne représentent pas nécessairement les opinions officielles de la Direction Générale de la Coopération au Développement belge.

Tables des matières

Bénin	5
Burundi	35
RD du Congo	79

Bénin

Barbara Simaeys

Emmanuel David-Gnahoui

Août 2007

Table des matières

Bénin	4
Abréviations	7
1 Contexte du pays	8
1.1 Education : contexte et politique sectorielle.....	8
1.2 Profile de la présence de la coopération internationale.....	9
1.3 Profile de la présence belge	9
1.4 L'organisation des partenaires du développement.....	10
2 Résultats majeurs	11
2.1 Tendances au niveau de la politique belge et leur pertinence.....	11
2.1.1 La coopération gouvernementale.....	11
La pertinence des programmes gouvernementaux en éducation (MIPs et de Bourses).....	13
2.1.2 La coopération universitaire.....	13
2.1.3 APEFE.....	14
Pertinence	15
2.1.4 Les ONG	15
2.2 De la politique à la pratique – les processus de coopération	15
2.3 Typologie des interventions éducatives belges dans le pays	17
2.4 Cohérence, complémentarité, coordination	17
2.4.1 La cohérence, la complémentarité et la coordination interne de la coopération belge dans le secteur de l'éducation	17
2.4.1.1 Cohérence.....	17
2.4.1.2 Complémentarité	18
2.4.1.3 Coopération.....	19
2.4.2 La cohérence, la complémentarité et la coordination externe.....	19
2.5 Effets d'une meilleure cohérence, complémentarité et coordination au niveau de l'efficacité et de l'efficacité de l'aide belge.....	20
3 Effets	21
3.1 Effets de l'aide belge	21
3.2 Facteurs qui ont contribué aux succès des interventions	22
3.3 Facteurs qui ont limité le succès des interventions	23
4 Leçons apprises et recommandations	23
4.1 Leçons apprises.....	23
4.1.1 Orientation de la politique de coopération belge et typologie des interventions ..	24

La coopération universitaire belge s'organise en général autour de projets conçus par des universitaires béninois et belges qui engagent leurs institutions dans des partenariats gagnants.....	24
La typologie d'interventions a valu des qualificatifs très élogieux à la coopération belge.....	24
4.1.2 La cohérence, la complémentarité et la coordination (interne)	24
4.1.2.1 Forces	24
4.1.2.2 Faiblesses	25
4.1.3 La cohérence, la complémentarité et la coordination (externe)	25
4.2 Recommandations.....	25
Augmenter la visibilité / lisibilité de la coopération belge en éducation.....	26
Renforcer la coopération belge dans le Groupe de Concertation de Bailleurs en éducation.....	26
Améliorer la coordination entre acteurs belges en éducation	26
Améliorer la cohérence interne des activités de la coopération gouvernementale en éducation.....	26
Établir des pôles de recherche / formation relais dans les pays du Sud (Renforcement institutionnel des partenaires)	26
Gestion.....	26
Appendice I. Aide belge: secteur de l'éducation et de la formation.....	27
Appendice II. Indicateurs clés pour l'éducation.....	29
Appendice III. Liste exhaustive des interventions éducatives belges dans le pays entre 2002 et 2006.....	30
Appendice IV. Liste des personnes rencontrées (26 mars – 06 avril 2007)	31
Appendice V. Bibliographie	33

Abréviations

APEFE	Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger
CEFOP	Centre d'étude et de formation pluridisciplinaire
CGRI	Commissariat Général aux Relations Internationales
CIRTEF	Conseil International des Radio-Télévisions d'Expression Française
CIUF	Conseil Interuniversitaire Francophone
CM	Commission Mixte
COMIDE	Coopération Missionnaire au Développement
CPPE	Centre de Perfectionnement du Personnel des Entreprises
CRMC	Centre de Réalisation de Matériel de Communication
CTB	Coopération Technique Belge
CTS	Comité Technique de Suivi
CUI	Coopération Universitaire Institutionnelle
DEA	Diplôme d'études avancées
DESS	Diplôme d'études Supérieures Spécialisées
DGCD	Direction Générales de la Coopération au Développement
DRSP	Document de Stratégie de Réduction de Pauvreté
ETFP	Enseignement Technique et la Formation professionnelle
FSS	Faculté des Sciences de la Santé
ISPED	Institut supérieur panafricain d'économie coopérative
IP	Initiative Propre
IRScNB	Institut Royal de Sciences Naturelles Belge
IRSP	Institut Régional de Santé Publique
LMD	Licencié – Master - Doctorat
MEPS	Matériels Educatifs pour la Santé
MIPS	Programme de Micro-Interventions
PCBN	Programme de Coopérants Béninois au Nigéria
PIC	Programme Indicative de Coopération
PTF	Partenaire Technique et Financier
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SMCL	Structure Mixte de Concertation Locale
TBS	Taux Brut de Scolarisation
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad (Conseil Interuniversitaire Flamant)
UAC	l'Université d'Abomey Calavi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 Contexte du pays

1.1 Education : contexte et politique sectorielle

L'éducation béninoise se développe dans un contexte de rareté de ressources et d'existence de nombreuses contraintes à une scolarisation universelle. La loi 2003-17 portant l'orientation de l'éducation nationale au Bénin, promulguée le 11 novembre 2003, vise à consolider les acquis du passé tout en engageant résolument le système éducatif béninois sur la voie de la modernité. Elle affirme avec force :

- le caractère obligatoire de l'enseignement primaire ;
- la gratuité progressive de l'enseignement primaire public ;
- la recherche constante de l'équité et de la qualité à tous les niveaux du système éducatif ;
- la professionnalisation et la diversification de l'offre de formation au niveau de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur, et leur adéquation avec les besoins de l'économie ;
- la promotion de la recherche scientifique pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ;
- la promotion de l'enseignement privé.

Dans le cadre de la mise en œuvre de ces orientations et en vue de corriger les dysfonctionnements constatés, le Gouvernement a décidé de mettre en place un Plan décennal de développement du secteur de l'éducation.¹ L'élection du Bénin à l'Initiative Fast Track et la perspective actuelle de bénéficier du fonds catalytique apportent des opportunités de financements et offrent au système éducatif la possibilité de bénéficier de ressources supplémentaires pour réaliser des progrès significatifs sur les plans quantitatif et qualitatif. Cette perspective rejoint la volonté du gouvernement de réaliser la scolarisation primaire universelle en 2015² et d'inscrire ainsi, le pays dans un processus de réduction de la pauvreté et de développement économique et social durable.

Le bilan décennal du secteur éducatif du Bénin (2005) fait apparaître des progrès substantiels à tous les niveaux du système. C'est ainsi que, pour le primaire, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est passé de 71% en 1992 à 96% en 2004. Dans le secondaire, il se situait à environ 12% en 1992 et a atteint 28% en 2004 (35% dans le premier cycle et 13% dans le second), ce chiffre ne tient pas compte des effectifs de la tranche d'âge scolarisée dans l'Enseignement Technique et la Formation professionnelle (ETFP). Dans le supérieur, on comptait 200 étudiants pour 100 000 habitants en 1992, 350 en 1999 et on en compte environ 565 aujourd'hui. Ces évolutions positives de la couverture quantitative du système sont la conséquence à la fois des progrès dans le secteur public de l'enseignement mais aussi d'un développement très tonique du privé à tous les niveaux, et de l'action des partenaires techniques et financiers.

Ces tendances, pour réelles qu'elles soient, ne doivent pas cacher un certain nombre de dysfonctionnements du système éducatif. Si 99% de la classe d'âge accèdent à l'école, seulement 50% atteignent la dernière classe du primaire (CM2). La rétention dans le primaire est donc très mauvaise. Ce constat, aggravé à l'enseignement secondaire, est accentué par les disparités entre régions, entre milieux et sexes. Par exemple, seuls 27% des filles en milieu rural achèvent le cycle primaire, contre 70% des garçons en milieu urbain.

¹ Le Plan décennal a été adopté en Conseil de Ministres en Décembre 2006.

² La gratuité de l'école aux enseignements maternel et primaire a été prononcée en octobre 2006.

La qualité des enseignements reste inégale et s'accompagne de disparités. L'enseignement technique, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur répondent peu aux besoins de développement de l'économie nationale. Le système souffre dans son ensemble de dysfonctionnements structurels notamment quant à son pilotage.

En l'absence d'une politique efficace d'alphabétisation, le taux d'alphabétisation reste encore faible : seuls 37,7% de la population sont alphabétisés selon le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) 2002, et les femmes n'en représentent que le tiers.

1.2 Profil de la présence de la coopération internationale

La coopération étrangère, désignée sous le vocable « Partenaires Techniques et Financiers » (PTFs), joue un rôle déterminant dans l'éducation béninoise. Leur action, jadis éparsée et parfois contradictoire, est de plus en plus harmonisée aujourd'hui. Il existe dans le domaine de l'éducation un cadre de concertation avec un chef de file.³

Il existe deux niveaux de concertation des PTFs, les ambassades et missions de coopération d'une part, et de l'autre, les experts en groupes techniques regroupant les agences bilatérales et multilatérales. Le groupe des PTFs du secteur éducation s'est scindé en trois sous-groupes : enseignement de base, enseignement technique et formation professionnelle et enseignement supérieur pilotés respectivement par le Danemark, l'Allemagne et la France.

Dans ce cadre commun, les PTFs apportent une aide plus concertée et plus efficace au système éducatif tel que démontré à travers la conception et la finalisation du Plan Décennal de Développement du Secteur Education et l'élection du Bénin à l'Initiative Fast Track. Cinq partenaires (le Danemark, l'Union européenne, les Pays Bas, la Suisse, la Banque Mondiale) auxquels s'ajoutent deux autres (la France et l'Allemagne), sont engagés dans la mise en œuvre d'une matrice commune visant à réaliser des missions et des actions conjointes.

En somme, malgré le mouvement convergent de l'ensemble des partenaires extérieurs surtout avec le Plan Décennal comme cadre de planification stratégique, de nombreuses actions demeurent peu visibles donc difficilement quantifiables. Elles représentent un volume peu négligeable de l'aide et se réalisent surtout dans des cadres de coopération indirecte. La Belgique est davantage logée à cette enseigne.

1.3 Profil de la présence belge

La présence de la coopération belge au sein du groupe de concertation des partenaires techniques et financiers (PTFs) du secteur éducation est plutôt discrète. En effet, cette coopération s'exprime davantage dans le supérieur malgré l'existence de plusieurs micro projets (financés dans le cadre du MIPS ou le Programme de Micro-Interventions) éparpillés sur toute l'étendue du territoire, notamment en matière de construction et d'équipement de salles de classe dans les écoles primaires. Les autorités en charge de la coopération belge au Bénin ont opté pour ne pas participer aux rencontres du groupe de concertation des PTFs du secteur éducation, étant donné que l'éducation n'est pas un secteur prioritaire de la coopération belge au pays.

La présence de la coopération belge au Bénin est illustrée dans le tableau de la page suivante (Figure 1).

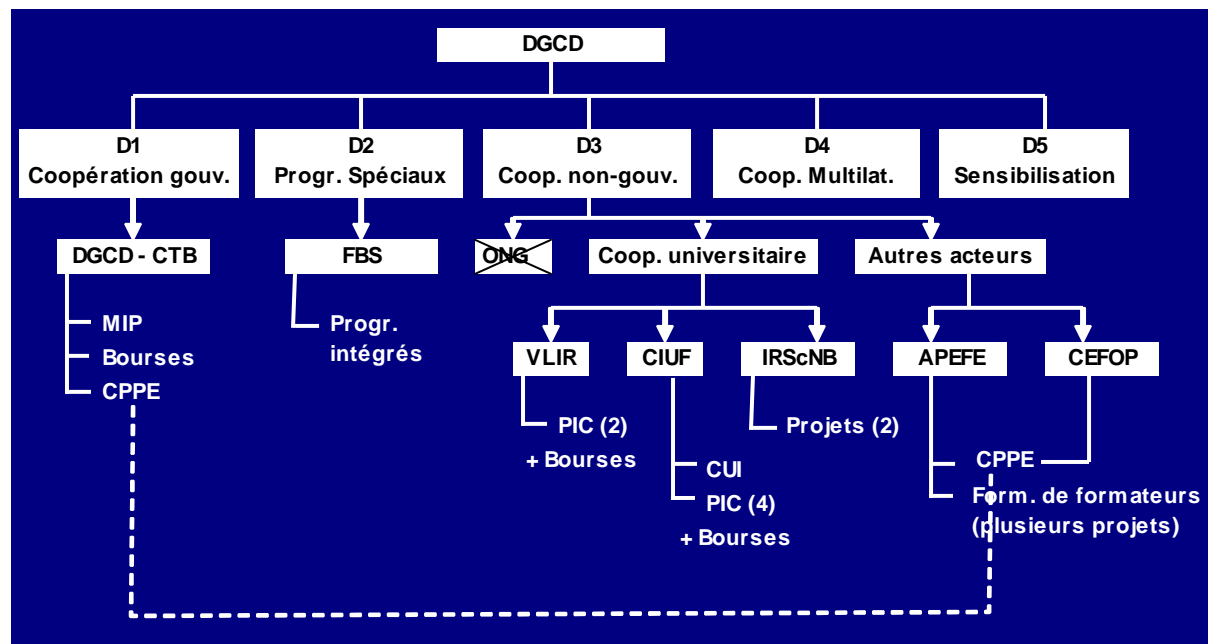
³ De 2001 à 2006, le chef de file était l'USAID relayé depuis lors par le Danemark.

Les activités principales appuyées par la coopération belge dans le secteur de l'éducation, sont les suivantes, par sous-secteur d'éducation:

L'éducation de base profite surtout des micro-projets, aucune coopération institutionnelle n'ayant été mise en œuvre à ce niveau. L'appui se traduit par des constructions de salles de classe, de latrines, de formation d'enseignants communautaires et de renforcement de capacités des organisations de base communautaires et provient du Fonds Belge de Survie.

L'enseignement supérieur représente l'essentiel de la coopération belge en matière d'éducation. L'appui aux universités couvre des domaines variés allant de l'écologie au droit et à la santé, avec des réalisations d'infrastructures, d'équipement, de développement professionnel, d'échanges d'enseignants, etc.

Figure 1: Schéma descriptif de la coopération belge relevant de la DGCD au Bénin en éducation



1.4 L'organisation des partenaires du développement

Pour une utilisation optimale de l'aide et une meilleure réussite des résultats, les PTFs travaillent depuis 2005 dans la perspective de la Déclaration de Paris et de ses principes d'appropriation, d'alignement, d'harmonisation, de résultats et de responsabilité mutuelle. Il est vrai que les partenaires interviennent encore selon leurs propres programmes tels qu'établis au travers des commissions mixtes de coopération, mais ils se retrouvent tous dans la collaboration autour du Document de Stratégie de Réduction de Pauvreté (DSRP).

La mise en œuvre du DSRP est soutenue par divers appuis des partenaires au développement du Bénin. L'objectif visé est d'encourager les réformes macroéconomiques, structurelles et institutionnelles contenues dans le DSRP. Ces appuis se font sous diverses formes, à savoir : aides (prêts et dons) projets, appuis budgétaires/aides (prêts et dons) programmes. L'analyse des modalités d'intervention a révélé des différences d'approches qui tendent à écarteler les capacités locales et, par conséquent, limiter l'efficacité de l'aide. C'est ainsi que la Banque Mondiale, la Banque Africaine de Développement, la Délégation de la Commission Européenne, les Ambassades Royales de Danemark et des Pays-Bas et

la Direction du Développement de la Coopération Suisse ont décidé de s'engager, à compter de 2004, dans un processus de coordination/harmonisation de leurs interventions en matière d'appui budgétaire au Bénin dans le cadre de la mise en œuvre de la DSRP.

Le processus consiste en l'organisation conjointe (i) de missions d'évaluations, (ii) de revues annuelles du DSRP ; et (iii) de revues sectorielles. La finalité commune est d'accroître l'impact des appuis budgétaires tant au niveau des résultats qu'au niveau du dialogue avec le Gouvernement béninois. Pour les Partenaires Techniques et Financiers (PTFs) une telle approche devrait être possible en travaillant déjà à court terme, dans le sens de (i) un alignement de leur calendrier de missions/revues et une préparation conjointe des termes de référence y référant; (ii) une uniformisation de leurs conditionnalités ; (iii) un cadre commun de suivi-évaluation utilisant les indicateurs de performance définis par le Gouvernement lui-même dans les budgets-programmes et le DSRP ; (iv) une matrice unique de politiques cohérentes avec le DSRP. A moyen terme, les PTFs devraient travailler à développer et à formaliser des cadres conjoints de travail dans le but de faciliter la coordination/harmonisation de leurs pratiques.

2 Résultats majeurs

2.1 Tendances au niveau de la politique belge et leur pertinence

2.1.1 La coopération gouvernementale

Engagée de manière dispersée en ses débuts, la coopération gouvernementale belge au Bénin s'insère dans la perspective de la Déclaration de Paris, et cherche à la fois une meilleure concentration interne, une meilleure alignement avec les politiques prioritaires du pays et une meilleure complémentarité avec les actions prioritaires des autres bailleurs de fonds.

Le Programme Indicatif de Coopération, préparé pour la deuxième Commission Mixte bénino-belge qui s'est réunie à Bruxelles les 24 et 25 mai 2004, s'articule autour de trois secteurs prioritaires – l'agriculture, la pêche et l'élevage, la santé et la consolidation de la société – et se focalise sur quatre départements géographiques parmi les plus pauvres du pays – le Mono, le Couffo, l'Atacora et la Donga. En outre, les actions s'inscrivent dans le DSRP de 2003, qui offre le cadre unique des politiques et stratégies à moyen terme du Bénin et qui a été le principal document de négociation avec l'ensemble des PTFs.

Outre des interventions dans les 3 secteurs prioritaires, la Commission Mixte de 2004 a approuvé la continuation de quelques projets résultant de la programmation de la CM de 1998, qui n'avaient pas expirés au début de la nouvelle période. Parmi eux, il y a 2 projets qui se déroulent dans le secteur de l'éducation et de la formation : le Projet de Renforcement et Extension des activités du Centre de Perfectionnement du Personnel d'Entreprises (CCPE) et le Projet d'Appui au Programme de Coopérants Béninois au Nigéria (PCBN). Le CPPE a été officiellement lancé en juin 2004; le PCBN vint à échéance en mars 2003, mais fut prolongé d'un an pour permettre l'utilisation du reliquat budgétaire. Le CPPE, le dernier projet gouvernemental actuellement dans le secteur de l'éducation, viendra à expiration en 2007.

Bien que l'éducation ne constitue plus un secteur prioritaire pour la coopération gouvernementale belge au Bénin, il y a un lien important avec ce secteur à travers les « Projets multisectoriels », notamment le « Programme de Micro-Interventions (MIPS) » et le « Programme de Bourses d'Etudes et de Stages Hors-Projet ». A-peu-près 30% des projets financés par les MIPS depuis 2002 se sont déroulés dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le Programme de Bourses d'Etudes et de Stages est un programme d'éducation par définition.

Les deux programmes, MIPS et bourses, sont gérés de façon décentralisée. Le Bureau de Développement local de la DGCD reçoit annuellement une enveloppe totale pour leur mise en œuvre; la CTB est responsable du suivi technique et financier. La sélection des Micro-Interventions / Boursiers se fait sur base de critères définis à Bruxelles, communs pour tous les pays.

Selon ces critères de sélection, le Programme de Micro-Interventions doit être utilisé pour financer des interventions simples (projets d'une année qui ne peuvent pas être prolongés), localement initiées et exécutées, co-financées par les bénéficiaires, non co-financées par d'autres bailleurs de fonds, orientées vers le développement, durables, qui n'incluent pas de financement de salaires, etc. Il s'agit de petits montants : à-peu-près 7000 €⁴ de financement par projet dans le cas béninois.

La plupart des MIPS financés dans le secteur de l'éducation concerne des appuis à l'infrastructure et à l'équipement⁵. Les institutions bénéficiaires sont des Ecoles Primaires Publiques, des centres de formation professionnelle, des centres pour des handicapés, des centres d'alphabétisation, etc. En 2002-2003, il y a eu une certaine concentration des MIPS autour du thème de la lutte contre l'exploitation et le trafic d'enfants, avec des actions de formation d'enseignants, de sensibilisation de la communauté, etc. Après 2003, cette cohérence relative entre les projets financés par les MIPS a disparu.

Une faiblesse du programme actuel de MIPS est qu'il ne répond pas à un cadre stratégique, qui définit, par exemple, les secteurs prioritaires ou les objectifs globaux dans lesquels les projets doivent s'inscrire. Les acteurs de la coopération gouvernementale au Bénin reconnaissent cette faiblesse et sont en train de formuler des orientations stratégiques plus spécifiques pour le programme. Dans le futur, les MIPS s'orienteront prioritairement dans les domaines des Droits de l'Enfant et du Genre, deux axes transversaux de la coopération bénino-belge en général.

Le tableau 1 montre le nombre de MIPS financés par an depuis 2002, en général et dans le secteur de l'enseignement et de la formation.

Tableau 1 : Micro-Interventions dans le secteur de l'éducation, 2002-2006

Année	Nombre total de MIPS	Budget Total MIPS	Nombre de MIPS dans enseignement et formation ⁶
2002	15	125.000 €	7
2003	21	125.000 €	3
2004 ⁷	?	?	?
2005	11	75.000 €	6
2006	14	100.000€	2

Tout comme le programme de MIPS, le programme de bourses d'études et de stages manque d'un règlement ou stratégie propre au pays au-delà des critères de sélection définis par Bruxelles. Selon ces critères, les bourses et stages financés par la coopération

⁴ Moyenne pour les années 2002, 2003, 2005, 2006.

⁵ La construction de classes et/ou de latrines, l'équipement d'ateliers, acquisition de matériels didactiques, etc.

⁶ Inclus les projets d'infrastructure de base dans le secteur de l'éducation.

⁷ Données pour 2004 pas disponibles.

gouvernementale belge doivent être liés aux projets belges (gouvernementaux ou non-gouvernementaux⁸) et/ou aux secteurs prioritaires de la coopération belge dans le pays. Le programme prévoit le financement de 3 types de bourses: des bourses de stage en Belgique (max. 9 mois), des bourses d'étude en Belgique (limitées aux études de 3^{ème} cycle et des doctorats mixtes) et des bourses locales d'études ou de stage.

Au Bénin, les bourses locales occupent la première place en termes financiers (64% du budget total du programme en 2007). En 2007, le programme a financé 10 nouvelles bourses d'étude en Belgique et doctorats mixtes (21% du budget total) et 21 bourses de stage en Belgique (15%).

La plupart des bénéficiaires du programme de bourses proviennent du secteur de la santé (personnel du Ministère de la Santé, infirmiers, etc). En comparaison avec la santé, l'agriculture propose très peu de candidats. Ce déséquilibre entre les secteurs est en partie une conséquence directe de l'absence d'une politique bien définie qui permettrait établir des critères plus stricts de sélection des participants, de promotion et de suivi.

La pertinence des programmes gouvernementaux en éducation (MIPs et de Bourses)

L'objectif final du programme de bourses est le renforcement institutionnel des structures nationales partenaires de la coopération bénino-belge. Bien que cet objectif soit hautement pertinent, le lien entre la mise en œuvre du programme et l'atteinte de l'objectif final ne peut pas être garanti en absence d'une bonne politique de sélection et un système de suivi.

Les Micro-Projets naissent à la demande d'une structure ou organisation locale, ce qui garantit jusqu'à un certain point leur pertinence pour les bénéficiaires finaux. L'inscription du programme dans les priorités stratégiques de la coopération bénino-belge ou dans les stratégies de développement prioritaires du pays est peu claire. Les MIPs restent complètement à côté des processus d'harmonisation, d'alignement et de concertation, les valeurs clé de la coopération internationale actuelle. En plus, la nécessité d'approbation rapide de nouveaux projets ne permet pas de faire une bonne analyse au départ de la capacité institutionnelle de partenaire, du contexte, de la durabilité, ou, autrement dit, de la viabilité des propositions. En quelque sorte, le programme des MIPs ressemble à un programme d'une ONG « ancienne style », et il n'est pas clair quelle serait sa valeur ajoutée dans le cadre des politiques globales de la coopération gouvernementale.

2.1.2 La coopération universitaire

Le Bénin a eu une large tradition de coopération universitaire avec la Belgique. Dans les années 90, cette coopération s'appuyait essentiellement sur des contacts bilatéraux entre des universités Belges (Gand, Liège, ...) et l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) – la seule université publique dont le pays disposait à l'époque. Dans la plupart des cas, il s'agissait des étudiants ou enseignants béninois qui avaient fait leurs études ou doctorat en Belgique et qui avaient maintenu le contact avec leurs anciens promoteurs belges. La coopération se concentrait sur l'appui aux projets de recherche et sur la création de programmes de « formation délocalisée » (des programmes de formation de 3^{ème} cycle dans des universités du Sud, ouverts aux étudiants de plusieurs pays, qui avaient comme but de diminuer la dépendance vis-à-vis de l'Europe dans le domaine des études spécialisées).

En 1997, tout en suivant les nouvelles orientations politiques de la coopération universitaire belge, formalisées dans la nouvelle convention spécifique signée avec la DGCD, le CIUF sélectionne l'UAC pour y créer un programme de coopération intégrale selon la nouvelle modalité de « Coopération Universitaire Institutionnelle ». La pression pour installer rapidement les premières CUI a fait qu'on a sélectionné en premier lieu une université qui

⁸ Exclut les projets financés par la coopération universitaire, qui a son propre programme de bourses.

avait déjà une certaine tradition de coopération avec la Belgique. La première phase du programme CUI, de 1997 à 2002, naît comme un ensemble de projets relativement isolés basés sur les contacts personnels établis dans la période précédente.

Dans la planification de la seconde phase du programme (2003 – 2007), le CIUF cherche à renforcer la cohérence interne du CUI, ainsi que son orientation vers l'objectif central du « renforcement institutionnel ». Dans le cas de l'UAC, le programme s'appuie sur deux stratégies pour atteindre cet objectif: la relève académique et la réalisation des activités transversales. La relève académique se base sur la création et/ou le renforcement de programmes de formation de troisième cycle (DESS/DEA), programmes qui se dirigent en premier lieu aux jeunes enseignants et chercheurs, dans l'espoir qu'un certain nombre d'entre eux rejoindront le cadre académique après avoir terminé leurs études. Une autre composante de cette stratégie est constituée par le « programme de bourses », qui permet aux jeunes enseignants de suivre des formations de 3^{ième} cycle dans la région ou en Belgique, ou des études de doctorat dans une modalité « mixte » (moitié en Belgique, moitié au Bénin).

Les activités transversales qui sont réalisées pendant la deuxième phase du programme CUI comprennent la création d'un « pool de laboratoires », la formation de cadres administratifs, l'appui à la bibliothèque, le renforcement des structures de communication (stratégie de désenclavement) et l'appui à la cellule de ressources en pédagogie universitaire.

Une 3^{ième} phase de coopération est prévue pour le période 2008 – 2012 et se trouve actuellement en phase de planification. Il est prévu que l'objectif du renforcement institutionnel sera maintenu, mais celui-ci se concentrera sur 3 « groupes d'établissements », correspondant à 3 thématiques qui seront choisies sur base des priorités stratégiques définies par l'équipe rectorale. Il est aussi prévu que ces priorités seront choisies en fonction de la réforme LMD, pour laquelle l'UAC est en train de se préparer.

L'attention progressive donnée par le CIUF à la synchronisation avec les processus de planification stratégique au sein de l'université constitue un facteur important de viabilité et de pertinence.

A côté du programme CUI, certains centres de l'UAC maintiennent une coopération bilatérale avec des universités belges, et réalisent des projets conjoints connus comme des « Propres Initiatives (PI) ». Entre 2002 et 2006, le CIUF a financé 4 projets de PI au Bénin, le VLIR en a financé 2. Tous ces PIs, sauf un, concernent des projets d'appui à la recherche. Selon les critères du VLIR/CIUF, les PIs doivent se dérouler dans des secteurs pertinents pour le développement du pays (santé, environnement, production, etc.) et doivent s'appuyer sur quelques instruments de gestion élaborés depuis la Belgique. Pour le reste, il n'y a pas vraiment un cadre politique ou stratégique auquel les projets devraient répondre.

2.1.3 APEFE

Depuis les années 90, L'APEFE a connu une évolution importante dans ses politiques et approches du développement. Étant historiquement une organisation qui envoyait des professeurs belges à l'étranger, elle a adopté une approche projet à la fin des années 90, et, depuis 2003, elle essaie d'améliorer la cohérence interne de ses actions, afin d'évoluer vers une approche programme. Le premier programme quinquennal de l'APEFE pour le Bénin a été développé en 2002, pour la période 2003 – 2007. Il définit les secteurs prioritaires pour la coopération et cherche à la fois à préciser les principes et valeurs qui forment la base de la politique d'intervention.

Le programme actuel de l'APEFE au Bénin se concentre sur 3 secteurs: la Santé, la Formation Professionnelle et Technique et la Consolidation de la Société. Les premiers Plans d'Actions développés dans le cadre du Programme Quinquennal actuel, prévoyaient en plus la prolongation de quelques actions dans les secteurs de l'Agriculture et des Droits de la Personne. Les derniers projets dans ces secteurs se sont terminés en 2004.

Dans le secteur de l'éducation, l'APEFE est seulement présente dans le sous-secteur de la formation professionnelle, avec un projet de « Renforcement Structurel du Centre de Perfectionnement du Personnel d'Entreprise (CPPE) », réalisé en coordination avec la CTB et le CEFOP. Cependant, la présence de l'APEFE en éducation peut être vue comme beaucoup plus large si on prend en compte que la stratégie centrale de toutes ses interventions est la « formation de formateurs », stratégie qui se réalise à travers de l'assistance technique et l'engagement de coopérants belges. De plus, plusieurs projets de l'APEFE sont réalisés en coopération directe avec l'UAC, de façon qu'ils influencent directement la qualité de la formation et/ou la recherche universitaire.

Le lien avec « éducation et formation » est nettement visible dans les projets dans le secteur de la santé. l'APEFE a appuyé le renforcement de l'Ecole de Kinésithérapie à l'UAC (FSS - Faculté des Sciences de la Santé), et appuie des projets de formation du personnel et de formateurs du Centre Hospitalier Départemental du Zou et du Service National de Transfusion Sanguine.

Dans le domaine de la communication / sensibilisation, l'APEFE appuie le développement des Matériels Educatifs pour la Santé, en coopération avec le « Centre de Réalisation de Matériels pour la Communication (CRMC) » à la Faculté des Sciences de la Santé de l'UAC. Le projet CIRTEF appuie la production des matériels audiovisuels de promotion à travers la formation du personnel technique du « Centre Régional de Production et de Formation en documents audiovisuels (CRPF) ».

En outre, l'APEFE a appuyé la création de la « Chaire UNESCO des Droits de la Personne et de la Démocratie », à la Faculté de Droit et de Sciences Politiques de l'UAC, qui organise des formations DEA à vocation sous-régionale. Ce programme est actuellement repris par le programme CUI, financé par le CIUF.

Au moment de cette évaluation, l'APEFE avait commencé le processus de planification du nouveau programme multi-annuel, 2008 – 2013. Sous la pression de l'APEFE-Belgique et de la DGCD, il est probable que le futur programme cherche à renforcer l'aspect de concentration sectorielle, de façon à concentrer les interventions au Bénin sur deux secteurs seulement : la santé et la formation professionnelle.

Pertinence

L'APEFE cherche à optimiser la *pertinence* de ses actions par l'utilisation d'une approche participative dans la planification et dans la mise en œuvre des projets.

2.1.4 Les ONG

Au Bénin, il n'y a pas d'ONG belges actives dans le secteur de l'éducation. L'ONG COMIDE appuie quelques projets de formation professionnelle, dirigés vers les jeunes en situation de risque, mais ces projets s'inscrivent dans des programmes sous-régionaux qui sont gérés de façon décentralisée à partir d'Abidjan (Côte d'Ivoire).

2.2 De la politique à la pratique – les processus de coopération

Les programmes de MIPs et de bourses de la coopération gouvernementale sont coordonnés par des comités de sélection, composés par des représentants de la DGCD et de la CTB et chargés de l'analyse des demandes envoyées à la DGCD par des

organisations (MIPs) ou des étudiants (Bourses) intéressés. Une faiblesse des deux programmes est que le système de suivi, responsabilité de la CTB, est peu développé. Hormis des visites sporadiques aux Micro-Projets et des contacts informels avec les boursiers au moment où ils terminent leurs études et doivent présenter leur rapport final, il n'y a pas de système de suivi formalisé qui permette de comparer les réalisations avec les objectifs.

Le projet de la coopération gouvernementale CPPE est géré selon les principes connus de co-responsabilité et de co-gestion. Les partenaires institutionnels⁹ sont représentés dans la Structure Mixte de Concertation Locale (SMCL), responsables du suivi et de la prise de décisions stratégiques concernant le projet. Les responsables de la mise en œuvre, le directeur national du projet et les chargés de projet de l'APEFE et du CEFOP se réunissent tous les 3 mois¹⁰ dans le Comité Technique de Suivi. Depuis 2006, il n'y a plus de co-directeur belge dans le projet. Le co-directeur antérieur est parti à la fin de 2005 et n'a pas été remplacé. Aujourd'hui, la co-responsabilité est directement assumée par le chargé de programmes de la représentation de la CTB à Cotonou.

La mise en œuvre des interventions de la coopération universitaire se réalise principalement à travers des contacts réguliers et informels entre les promoteurs de projet locaux et leurs homologues belges. Ces contacts personnels sont importants tant pour les projets bilatéraux d'investigation (les « propres initiatives ») que pour les différentes composantes du programme de coopération institutionnelle CUI. On peut constater que les projets qui n'ont pas pu s'appuyer sur des bonnes relations personnelles depuis la phase de planification rencontrent beaucoup plus de difficultés à être gérés de façon coordonnée entre la partie belge et la partie béninoise, comme c'est le cas dans le projet d' « Appui au développement des systèmes de micro-assurance santé », financé par le CIUF et réalisé par l'ISPED et l'Institut Régional de Santé Publique.

À côté des contacts bilatéraux entre les promoteurs d'activité et leurs homologues belges, le programme CUI s'appuie sur des structures créées pour garantir la bonne coordination du programme dans sa totalité. Un groupe de pilotage au sein de l'UAC, composé par les promoteurs d'activité et présidé par le vice-recteur, se réunit plusieurs fois par an pour coordonner la planification du budget, le rapportage, etc. Ces activités de coordination sont suivies par un groupe de pilotage belge, également composé par le coordinateur du programme et les responsables d'activité en Belgique. La gestion quotidienne du CUI est réalisée par une équipe de gestion, intégrée dans la structure du rectorat.

Le nouveau programme quinquennal 2008 – 2012, se basera pour la première fois sur l'approche du cadre logique. Un « Cabinet de consultation », engagé par le rectorat et composé par des experts de l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature, est en charge de la planification tant du nouveau programme CUI que du nouveau programme stratégique de l'université, et doit veiller à ce que les deux programmes soient suffisamment cohérents.

Dans le cas de l'APEFE, les coopérants belges engagés dans les projets jouent un rôle important dans le suivi et l'élaboration des plans annuels. Ce sont des tâches qu'ils réalisent en coordination avec le directeur national et avec le comité de gestion. L'APEFE a adopté une approche de cadre logique. La planification de nouveaux projets se fait à travers des ateliers participatifs de planification, en présence des représentants de toutes les parties concernées (partenaire local, ministères, université, ...). L'APEFE dispose d'un bureau de

⁹ Dans ce cas: la DGCD, la CTB, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, le Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Promotion de l'Emploi, le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la réforme Administrative, le Ministère d'Affaires Etrangères.

¹⁰ Moins dans la pratique, lorsqu'on doit attendre les visites du chargé de projet du CEFOP au projet pour organiser le CTS.

coordination à Cotonou. La coordinatrice du programme au Bénin travaille en coordination directe avec le siège de l'APEFE à Bruxelles.

2.3 Typologie des interventions éducatives belges dans le pays

Les interventions de la coopération belge dans le secteur de l'éducation et de la formation peuvent être regroupées dans les catégories suivantes:

- Des **programmes d'appui à la recherche**: tous les projets d'« Initiative Propre » réalisés avec l'appui du CIUF ou du VLIR, ainsi que le programme de biodiversité appuyé par le IRScNB.
- Le **renforcement institutionnel** d'institutions d'éducation supérieure. Cette catégorie comprend le programme CUI appuyé par le CIUF à l'UAC. Aussi l'appui de l'APEFE à l'école de kinésithérapie peut être défini comme un « renforcement institutionnel ». Les programmes de renforcement institutionnel s'appuient sur les stratégies suivantes pour réaliser leur objectif :
 - La création et/ou le renforcement de programmes de formation de 3^{ème} cycle, dans le cadre de l'objectif de la « relève académique »;
 - L'équipement (pool de laboratoires, bibliothèque, structures de communication, ...);
 - La formation des cadres académiques;
 - L'assistance technique (APEFE);
- **L'appui à l'éducation de base à travers des Micro-Projets**. Il s'agit des actions réalisées dans le cadre du programme gouvernemental des MIPs (construction de classes, équipement, formation d'enseignants, etc.), ainsi que de quelques activités de construction de classes réalisées dans le cadre du Fonds belge de Survie.
- La **formation professionnelle et technique**. Le seul projet de formation professionnelle et technique appuyé par la coopération belge au Bénin est le Centre de Perfectionnement du Personnel des Entreprises, avec l'appui de la CTB, l'APEFE et le CEFOP.
- Des **activités de sensibilisation et de communication**. Les projets MEPS et CIRTEF de l'APEFE interviennent indirectement dans le secteur de l'éducation, en appuyant le développement de matériels éducatifs et audiovisuels, des matériels qui peuvent être utilisés par des formateurs, des enseignants etc dans divers types d'organisations.
- Les **bourses d'études et de stage**: les programmes de bourse d'étude de la DGCD et de la coopération universitaire (VLIR et CIUF) cherchent à renforcer les institutions nationales (ministères, universités, ONGs, ...).

2.4 Cohérence, complémentarité, coordination

2.4.1 La cohérence, la complémentarité et la coordination interne de la coopération belge dans le secteur de l'éducation

2.4.1.1 Cohérence

Chaque acteur belge actif dans le domaine de l'éducation fait des efforts pour améliorer la cohérence interne de ses interventions, suivant les nouvelles directives politiques belges et les tendances générales qui se présentent dans la coopération internationale et qui favorisent l'approche programmatique, une meilleure définition des domaines d'intervention et une insertion dans les processus d'alignement et d'harmonisation. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la décision prise par la coopération gouvernementale, lors de la dernière Commission Mixte, de concentrer les interventions dans 3 secteurs et 4 départements. Le CIUF a regroupé les activités à l'UAC dans un programme de Coopération Universitaire Institutionnelle, et, avec chaque nouvelle période de planification, cherche à améliorer la transversalité et la cohérence interne de ce programme. L'APEFE vise à une concentration de ses actions dans trois secteurs prioritaires. Tant l'APEFE que le

CIUF s'engagent dans un processus de planification stratégique qui vise le développement de plans multi-annuels cohérents.

Les programmes de bourses d'étude et de MIPs de la coopération gouvernementale - les deux domaines où la coopération gouvernementale intervient dans le secteur de l'éducation - sont restés un peu en dehors de ces efforts de concentration et d'harmonisation jusqu'à présent. En particulier, le programme de MIPs se développe en complet isolement des priorités et objectifs stratégiques actuels du programme de la coopération belge. Les acteurs de la coopération gouvernementale reconnaissent cette faiblesse et, comme mentionné plus haut, se sont proposés de préciser le cadre stratégique des deux programmes, ce qui inclut leur cohérence avec les priorités globales de la coopération gouvernementale.

2.4.1.2 Complémentarité

Les acteurs belges actifs dans le secteur de l'éducation (principalement la coopération gouvernementale, la coopération universitaire et l'APEFE) font montre d'une bonne complémentarité entre eux. En général, il n'y a pas de double emploi dans leurs activités; chaque acteur a développé ses propres priorités, approche et domaines d'intervention.

Un cas que mérite d'être mentionné est celui de l'Université d'Abomey-Calavi, où il y a la présence de plusieurs acteurs belges à la fois : le CIUF, le VLIR et l'APEFE. En plus il y a un programme de coopération entre l'UAC et la Région Wallonne, couvrant des domaines similaires à ceux appuyés par les programmes de coopération universitaire appuyés par CIUF et VLIR: des programmes de formation de 3^{ème} cycle, le renforcement institutionnel de certains centres de l'université et des bourses d'étude.

Entre les projets financés dans le cadre des « propres initiatives » et le programme CUI, il existe une bonne complémentarité. Les premiers constituent des programmes d'appui à la recherche, tandis que le CUI envisage en premier lieu le renforcement institutionnel, à travers la relève académique et le renforcement de l'appareil administratif.

Les interventions de l'APEFE au sein de l'UAC se déroulent souvent dans les mêmes centres où il y aussi une présence du CIUF et/ou du CGRI. On peut citer plusieurs exemples:

- Le DEA en gestion à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion. Ce programme est intégré dans le CUI, financé par le CIUF. À la demande du directeur du programme, l'APEFE a envoyé un expert pour un période de 2 ans (2000 – 2002), qui a offert de l'assistance technique dans l'innovation du contenu du programme.
- La Chaire UNESCO des droits de la personne et de la démocratie. Ce programme a été appuyé par l'APEFE de 1997 à 2004. L'expert de l'APEFE était responsable de l'administration du programme, ainsi que des relations extérieures et de la recherche de nouveaux fonds. La CGRI appuyait des missions d'enseignants qui venaient de Belgique ; en 1999, le programme s'est intégré dans le programme CUI financé par le CIUF.
- Un projet de recherche vétérinaire à la Faculté des Sciences Agronomiques à été appuyé par le CIUF et par l'APEFE (jusqu'à 2004).
- L'Ecole Supérieure de Kinésithérapie au Bénin a bénéficié des appuis de l'APEFE et du CGRI.

En plus, l'APEFE travaille avec le Centre de Réalisation de Matériels pour la Communication (Faculté de Sciences de la Santé) dans le projet de « Matériels Educatifs pour la santé ». Il n'y a pas d'autres acteurs belges actifs dans ce projet.

En général, il y a une bonne division du travail au sein des projets qui sont appuyés tant par l'APEFE que par le CIUF (ou le CGRI). L'APEFE offre de l'assistance technique et – au contraire du CIUF – n'intervient pas directement dans des activités d'enseignement supérieur. Néanmoins, et sans contester la valeur ajoutée des différents acteurs dans

chaque projet, on peut constater que les activités de l'APEFE au sein de l'UAC augmentent encore la présence très forte de la coopération belge dans le sous-secteur de l'éducation universitaire, une présence qui peut aller aux dépens des investissements dans des autres domaines de développement¹¹.

2.4.1.3 Coopération

L'exemple le plus prononcé de coopération entre des acteurs belges dans le secteur de l'éducation, est celui du projet CPPE, exécuté à travers un partenariat entre la CTB, l'APEFE et le CEFOP. La CTB est en charge de l'infrastructure et équipement, l'APEFE coordonne la partie de formation professionnelle et technique et le CEFOP intervient dans le renforcement de la structure administrative.

Bien que les responsabilités des 3 acteurs belges soient bien divisées au sein du projet, la coopération n'a pas toujours été facile, à cause de difficultés de compatibilité de vision et de procédures. Jusqu'à récemment, chaque acteur disposait de son propre cadre logique, même si l'intervention avait initialement été formulée comme un seul projet intégré. Le mécanisme du Comité Technique de Suivi ne permet pas une bonne coordination entre les responsables des différentes organisations, puisqu'il ne réussit pas à se réunir régulièrement à cause de difficultés de disponibilité de personnel¹². Dans le SMCL, l'APEFE et le CEFOP ne participent qu'en qualité d'observateurs. De cette façon ils n'ont pas de pouvoir pour intervenir dans la prise de décisions stratégiques. Récemment, les trois organisations et le directeur national du projet se sont réunis pour intégrer les 3 cadres logiques dans un seul cadre commun, qui servira aussi pour la formulation des futurs rapports de suivi.

Hors des exemples où il y a une présence simultanée de plusieurs acteurs belges dans la même intervention (voir ci-dessus), il n'y a pas de structures ou mécanismes qui permettent une coordination entre les acteurs belges dans le secteur de l'éducation. Le Bureau de Développement de la DGCD organise quelques fois par an des rencontres entre les organisations belges présentes dans le pays mais ces rencontres se déroulent sans la participation de la coopération universitaire (vu que ni le CIUF ni le VLIR n'ont des représentants dans le pays).

L'absence de mécanismes d'échange et de coordination fait que les activités d'éducation sont peu connues par les autres acteurs belges. Notamment les projets d'appui à la recherche restent souvent isolés, ce qui implique une perte d'opportunités d'échange et d'enrichissement.

Entre les différents programmes ou modalités de bourses d'études (VLIR, CIUF, DGCD), il y a peu ou pas de coordination.

2.4.2 La cohérence, la complémentarité et la coordination externe

Au niveau de la coopération gouvernementale, la Belgique participe activement dans les espaces de coordination entre bailleurs de fonds liés aux secteurs prioritaires de la coopération gouvernementale. Néanmoins, comme mentionné ci-dessus, la coopération belge n'est pas représentée dans le groupe de PTFs du secteur d'éducation. Les programmes de bourses et de MIPs restent pour l'instant privés de tout mécanisme de coordination et d'harmonisation.

¹¹ Normalement, cette situation changera avec le développement du nouveau plan stratégique de l'APEFE, où elle opte plus clairement pour une stratégie de formation de formateurs dans les domaines de la santé, la formation professionnelle et technique et la consolidation de la société.

¹² La CTB au Bénin souffre d'un problème de ressources humaines (en ce moment, il n'y a pas de Responsable Résident et un seul chargé de programmes est responsable pour la suivi de toutes les interventions); le responsable du CEFOP ne vient au pays que pour des missions de courte durée.

Le programme CUI de la coopération universitaire s'illustre par une bonne cohésion avec les politiques de l'UAC (CUI), des politiques qui s'inscrivent dans les directives formulées par le Ministère pour l'Education Supérieure. Normalement, la cohérence avec la politique de l'université sera encore renforcée avec la formulation du nouveau plan quinquennal, qui sera planifié au même moment que le nouveau plan stratégique de l'université. Un petit désavantage est que les deux processus de planification ne suivent pas complètement le même rythme et la même logique. Par exemple, à cause des exigences d'agenda de la coopération belge, la mission d'identification du nouveau programme CUI doit avoir lieu quelques mois avant la prise de décision finale dans le processus de planification stratégique interne. Jusqu'à maintenant, le recteur de l'université n'a été impliqué qu'informellement dans le processus de planification du nouveau CUI, étant donné que c'est le vice-recteur qui préside le Groupe de Pilotage.

Les programmes de formation internationaux / sous-régionaux appuyés dans le cadre du CUI ouvrent des possibilités de coordination avec des universités dans des autres pays africains et en plus constituent une préparation efficace à l'entrée dans le système régional de l'LMD. Les échanges dans le cadre des programmes de bourses renforcent les contacts entre les universités belges et l'UAC. Dans le passé, ces contacts ont souvent été à la base de la création de nouvelles initiatives de coopération.

Les projets d'appui à la recherche impliquent généralement des activités de recherche appliquée qu'on essaie de coordonner avec des acteurs locaux. Par exemple, le projet de développement des systèmes de micro-assurance santé à l'Institut Régional de Santé Publique travaille avec des ONGs, l'Eglise, des instituts de micro-assurance, des centres de santé, etc. Dans leurs institutions mêmes (généralement l'UAC), les projets de recherche restent relativement isolés.

L'APEFE cherche à améliorer la coordination et la cohérence externe à travers la participation des parties concernées aux ateliers de planification. La recherche de synergie avec les partenaires locaux est un des principes de base de l'organisation. La coordination et la recherche de cohérence entre la APEFE et la CGRI sont importantes. Les deux organisations partagent le même bâtiment à Cotonou et ont une représentante commune. La CGRI a choisi ses secteurs prioritaires d'intervention en fonction de la cohérence avec les activités de l'APEFE. En plus, il y a quelques exemples de coordination concrète au sein de la même intervention, la kinésithérapie et la transfusion sanguine par exemple. La distinction entre les deux organisations n'est pas toujours claire pour le monde extérieur¹³, même s'ils développent leurs propres programmes de coopération et que les canaux de financement restent bien séparés.

2.5 Effets d'une meilleure cohérence, complémentarité et coordination au niveau de l'efficience et de l'efficacité de l'aide belge

Les efforts réalisés pour améliorer la cohérence interne et externe des programmes des acteurs belges en éducation, ont influencé les mécanismes de gestion et d'organisation des interventions. L'exemple le plus clair est celui de la création du groupe de pilotage et de l'équipe de gestion au sein de l'UAC pour coordonner le programme CUI. Ces mécanismes permettent de réaliser la gestion budgétaire et le suivi de façon coordonnée, ce qui augmente l'efficience de l'exécution du programme.

¹³ Parfois renforcé par un manque de clarté dans la communication externe. Par exemple, dans l'acte de la Commission Mixtes entre les « entités francophones belges » et le Ministère d'Affaires Extérieures béninois, les activités de l'APEFE sont mentionnées en même temps que celles de la coopération bilatérale des régions Wallonie et Bruxelles, sans que le caractère spécifique de chaque organisation soit explicité.

La coordination entre des différents acteurs belges au sein du même projet pose des problèmes de comptabilité, ce qui peut constituer une contrainte à l'efficience, comme illustré par l'exemple du CCPE, discuté dans le chapitre antérieur.

Une des manifestations de la recherche d'une meilleure cohérence interne des interventions des acteurs belges, est la transition d'une approche projet à une approche programme, illustrée par les exemples de l'APEFE (programme quinquennal) et le CIUF (programme CUI). Cette transition ne s'est pas faite sans difficulté. Dans le cas du CIUF, on constate que les activités qui sont initiées à la demande de centres ou d'enseignants individuels, souvent basées sur des contacts personnels qu'ils avaient avec des universités belges, sont gérées avec plus d'engagement et d'efficacité – tant du côté belge que béninois - que les « axes transversaux » (bibliothèque, pools de recherche, ...) qui sont issus d'une certaine pression belge et ne peuvent pas faire appel au même niveau d'engagement personnel, ni du côté belge, ni du côté béninois.

Aussi l'APEFE a connu quelques difficultés pour adapter les anciens projets aux nouvelles exigences de l'approche programmatique, qui se base sur les principes de pérennité et de durabilité et met l'accent sur la stratégie de « formation de formateurs ». Certains projets qui sont nés avant la formulation du premier programme quinquennal (MEPS, CIRTEF, ...), ont été prolongés à plusieurs reprises, justement pour leur donner la possibilité d'intégrer la composante de « formation de formateurs » et ainsi garantir leur continuité à long terme. Néanmoins, cette nouvelle vision qui favorise l'assistance technique de moyenne durée, était peu compatible avec la pratique existante et finalement les projets seront interrompus sans que l'objectif de renforcement des capacités locales soit complètement atteint. Les changements de politiques et de priorités ont aussi causé frustration et incertitude parmi les coopérants qui jusqu'à présent ont été peu impliqués dans le dialogue et les réflexions de ce processus de planification stratégique.

3 Effets

3.1 Effets de l'aide belge

Bien que la coopération belge ne compte pas l'éducation au nombre de ses secteurs prioritaires elle y réalise des actions importantes, non seulement pour le Bénin mais pour toute la sous région ouest africaine et même au-delà. Certaines interventions vitales comme la Chaire Unesco des Droits de l'Homme et de la Démocratie, l'Ecole de Kinésithérapie, l'Ecole de Pharmacie, le Centre de Réalisation de Matériel de Communication (CRMC) et de nombreux autres programmes doivent entièrement leur existence à la coopération belge. Quelques effets à impact durable méritent qu'on en fasse un développement spécial :

a. Les ressources humaines

Les programmes de bourses ont permis la formation en Belgique et au Bénin de titulaires de DEA, de DESS et de Doctorat, de même qu'ils ont ouvert ces écoles à des étudiants africains venant d'horizons divers et aux enseignants de référence, tant belges qu'africains, pour dispenser les cours. Il en résulte une augmentation tant en quantité qu'en qualité des ressources humaines qui renforcent le marché national de l'emploi, le corps professoral de l'UAC et les pays d'origines des étudiants étrangers.

b. L'équipement

En matière d'équipement, la coopération belge s'est particulièrement investie dans des domaines vitaux pour l'UAC : la bibliothèque, le pool de laboratoires, le désenclavement numérique des différents campus, l'administration universitaire, etc.

c. La qualité de l'éducation

L'amélioration de la qualité du corps enseignant et la mise à disposition d'équipements indispensables (qui n'auraient pas été disponibles sans la coopération belge) ont un effet automatique sur la qualité de l'enseignement/apprentissage. Ces développements ont aussi permis une sédentarisation du corps enseignant par la création de programmes de renommée internationale et l'intervention de sommités intellectuelles en provenance de Belgique ou d'Afrique.

d. Le renforcement de l'appareil administratif

Les interventions des coopérants de l'APEFE et l'appui à l'administration à travers des structures contractées (programme IUC) ont permis de créer au sein de certains départements de l'UAC une nouvelle culture administrative avec l'élaboration des manuels de procédures, la définition des attributions des postes et l'organisation des systèmes de gestion universitaire.

e. Le développement de la compréhension mutuelle et du rapprochement entre les nations

Les échanges, les programmes de formation à vocation internationale, le réseautage des enseignants missionnaires concourent à plus de compréhension et de connaissance mutuelle entre le Bénin et la Belgique. De plus en plus d'étudiants belges et français viennent dans les institutions créées par la coopération pour poursuivre leurs études. En outre l'image de marque de l'UAC et son rayonnement dans la région africaine se trouve renforcés par la qualité des cours qu'elle offre.

f. Le développement de matériels éducatifs

Les projets de l'APEFE dans le domaine de la communication / sensibilisation, ainsi que les programmes d'études avancées et spécialisées réalisés au sein de l'UAC, ont permis le développement d'un nombre considérable de nouveaux manuels de cours, matériels éducatifs pour la santé et matériels audiovisuels pour la sensibilisation.

3.2 Facteurs qui ont contribué aux succès des interventions

Les facteurs suivants ont contribué à l'atteinte des effets décrits dans le sous-chapitre antérieur:

- **Disponibilité de ressources** – Bien que n'étant pas un secteur prioritaire, l'éducation bénéficie de ressources soutenues pour la conduite des programmes. Pour la période 2001 – 2005, l'enveloppe de la DGCD pour le secteur éducation s'élève à plus de neuf millions d'Euros.
- **Lien entre les parties engagées** - Même institutionnalisée ou modulée dans un cadre logique, la pertinence et le succès de la coopération belge demeurent essentiellement tributaires des relations personnelles entre responsables d'entités belges et béninoises. Ce facteur facilite beaucoup la conception et le suivi des projets individuels. Plusieurs exemples illustrent cet état de choses au sein de l'université et consolident les relations entre les différents partenaires. Par contre, l'exemple de la collaboration avec le Centre de Perfectionnement du Personnel des Entreprises (CPPE), initiée sur requête du gouvernement à travers les commissions mixtes, révèle de nombreux dysfonctionnements qui font que le projet ne démarre pas effectivement depuis 2004 et que des frustrations sont observées de part et d'autre.¹⁴

¹⁴ La coopération belge se manifeste au CPPE à travers trois partenaires, la CTB, l'APEFE et le CEFOP. La coordination n'y est pas toujours heureuse.

- **Pertinence du choix des activités** – Le fait même que les activités soient initiées par des parties qui en partagent la connaissance et les avantages réciproques fait qu'elles sont en général judicieusement choisies et pilotées de part et d'autre par des acteurs et non de simples administrateurs.
- **Continuité dans les relations institutionnelles** – Le lien entre les institutions béninoises et belges est tissé au travers de personnes qui le renforcent au fil des années et des expériences réussies. Les relations ainsi maintenues s'intensifient et constituent un facteur de succès non négligeable.
- **Pertinence et diversité des formations** – Les formations à l'extérieur dans le cadre de la coopération belge sont l'expression d'un besoin réel au Bénin et se déroulent de manière à ce que les nouveaux diplômés soient pris en charge par l'UAC dès la fin de leurs études. Ce état de choses garantit un fort taux de retour et d'intégration des étudiants boursiers (autour de 100%).
- **Transfert de connaissances et formation d'homologues** – L'un des piliers du succès de la coopération (CIUF, VLIR, APEFE) est qu'il s'opère un transfert de connaissances au départ de la Belgique vers le Bénin et une formation de cadres qui par la suite développent une expertise locale et créent des programmes de telle qualité que le mouvement inverse, c'est-à-dire celui d'étudiants venant d'Europe vers l'UAC s'engage.
- **Co-gestion des financements** – Dans le cas de la CUI, il existe un comité de pilotage au Bénin et un autre en Belgique. Les deux parties suivent la tenue des comptes, ce qui contribue à une transparence dans la gestion qui favorise la continuité et le succès de la coopération. Le principe de co-gestion de financement s'applique aussi dans les interventions de l'APEFE et de la coopération gouvernementale.

3.3 Facteurs qui ont limité le succès des interventions

Les facteurs suivants ont limité le succès des interventions:

- **Difficulté de gestion de programmes en l'absence d'une bonne relation personnelle entre la partie belge et la partie béninoise** – Le facteur de succès que représentent les relations personnelles entre parties belge et béninoise montre son revers dans plusieurs cas. Les projets initiés par un schéma de coopération non personnel et implantés directement dans le cadre d'une coopération régionale ou des commissions mixtes (CPPE, Ministère de l'Environnement/IRScNB, IRSP) sont souvent confrontés à des difficultés de pilotage et de gestion. C'est aussi dans ces cas que les comités de pilotage ne fonctionnent pas bien qu'ils soient institués et aient des fréquences de rencontre respectives. Cet aspect personnel se répercute aussi sur les projets transversaux, qui en général sont moins bien pris en compte que les projets individuels.
- **Baisse de ressources** – Les projets ont en général des budgets dégressifs de nature à induire une prise en charge progressive des bénéficiaires et à garantir la pérennité des acquis. A l'inverse, cette politique se révèle être une contrainte en ce que la dépendance des projets vis-à-vis des bailleurs perdure et cause un recul du projet plutôt qu'une appropriation par les acteurs concernés.

4 Leçons apprises et recommandations

4.1 Leçons apprises

Dans ce chapitre, nous rendons compte des leçons retenues au cours de l'évaluation par rapport :

- à l'orientation de la politique éducative belge au Bénin et à la typologie des interventions,
- à la cohérence, la complémentarité et la coordination (interne et externe) dans la coopération.

4.1.1 Orientation de la politique de coopération belge et typologie des interventions

Le format de coopération adopté au Bénin est d'une originalité que n'a pu permettre la souplesse de pilotage inhérente aux projets initiés et gérés par des institutions engagées dans un partenariat de confiance mutuelle. A ce titre, il constitue une leçon de premier choix qu'il faudrait retenir.

La coopération universitaire belge s'organise en général autour de projets conçus par des universitaires béninois et belges qui engagent leurs institutions dans des partenariats gagnants.

En effet, bien qu'institutionnalisée à travers le CIUF ou le VLIR, la coopération s'exprime essentiellement sur la base des connaissances personnelles. Le suivi en est plus facile et toutes les activités initiées de la sorte ont apporté plus de résultats qu'escomptés au départ. La plupart de ces activités sont solidement enracinées dans la vie de l'UAC et leurs produits rayonnent sur toute la sous-région. L'institutionnalisation est plus difficile dans le cas des « activités transversales » qui en général sont moins bien prises en compte que celles individuelles.

La typologie d'interventions a valu des qualificatifs très élogieux à la coopération belge.

- Les programmes d'appui à la recherche (PIC) sont originaux et participent à la valorisation et à la conservation des ressources locales.
- Le renforcement institutionnel (CUI, APEFE) a :
 - doté l'UAC d'une administration moderne et efficiente
 - apporté un équipement vital et des ressources de recherches importantes (laboratoires, bibliothèques)
 - permis, grâce au programme de relève académique de rajeunir et d'accroître tant en quantité qu'en qualité le corps enseignant de l'UAC. La formation en cours d'emploi de nombreux enseignants et cadres administratifs a aussi valorisé les ressources humaines de l'université.
 - Engagé le désenclavement numérique des divers campus de l'UAC permet l'accès à l'Internet et le réseautage des différents sites
- Au niveau de l'éducation de base, de nombreuses salles de classes ont été construites et équipées et les capacités de nombreux enseignants renforcées.
- En matière de formation professionnelle, le CPPE est un exemple de coopération entre trois entités belges autour d'un même projet (la CTB, l'APEFE et le CEFOP).
- En ce qui concerne le domaine de la communication/sensibilisation, le CRMC (ex MEPS) et le CIRTEF ont fait réaliser aux structures partenaires des avancées considérables.

4.1.2 La cohérence, la complémentarité et la coordination (interne)

De nombreuses leçons se dégagent dans le cadre de la cohérence, de la complémentarité et de la coordination au sein même des rouages de la coopération belge au Bénin. Toutefois, elles se présentent en forces et en faiblesses.

4.1.2.1 Forces

On remarque une meilleure cohérence et coordination des activités de chaque acteur qui se manifeste à travers :

- des rencontres des acteurs belges organisées tous les deux mois par le bureau de Développement (DGCD).
- le regroupement d'activités, l'existence de comité de pilotage et les activités transversales qui impliquent plusieurs facultés, voire plusieurs universités (CUI).

- la planification stratégique dans une perspective globale basée sur des cadres logiques et des plans triennaux (APEFE) ou quinquennaux (CUI) ; une coordination plus poussée vise à ramener tous ces plans au même terme.

Les acteurs belges en place (universités, APEFE, CTB et privés) font montre d'une bonne complémentarité qui s'exprime par :

- l'absence de duplications dans leurs activités
- une bonne division du travail au sein des projets (CPPE, Chaire UNESCO, etc.)

4.1.2.2 Faiblesses

Les faiblesses principales liées à la coordination / cohérence / complémentarité entre les acteurs belges sont les suivantes:

- Les activités d'éducation sont peu connues des autres acteurs belges.
- Il y a moins d'engagement aux activités d'éducation des acteurs indirects de la coopération gouvernementale (pas un secteur prioritaire).
- On remarque aussi l'autarcie notamment de certains projets universitaires (perte d'opportunités d'échange et d'enrichissement).
- Il existe une difficulté de compatibilité entre des acteurs au sein d'un même projet.
- La faiblesse du dispositif de ressources humaines dans les représentations (DGCD-CTB) est une contrainte à l'efficacité.
- Il y a peu ou pas de coordination entre les programmes de bourses (VLIR, CIUF, DGCD).

4.1.3 La cohérence, la complémentarité et la coordination (externe)

Dans la sphère externe, on enregistre davantage de forces que de faiblesses. Les leçons retenues sont d'un registre positif.

Au niveau de la coopération gouvernementale, il y a une bonne intégration au processus d'harmonisation dans le pays (coordination et division de tâches entre bailleurs de fonds).

La pertinence de la coopération belge aux bénéficiaires est largement établie. On le remarque à travers :

- L'analyse de situation et le diagnostic des besoins (CUI).
- Les Ateliers participatifs de planification (APEFE).

La coopération universitaire s'illustre par :

- Une grande cohésion avec les politiques de l'UAC (CUI).
- Une préparation efficace à l'entrée dans le système LMD.
- Des programmes de formation internationaux / sous-régionaux et des échanges dans le cadre des programmes de bourses.

Au sein de l'organisation de l'APEFE, on note :

- La participation des parties concernées aux ateliers de planification.
- Une bonne coordination et cohérence avec les activités et stratégies du CGRI.
- La recherche de synergie avec les partenaires locaux.

4.2 Recommandations

Quand bien même la coopération belge se défend de considérer le secteur éducation comme prioritaire, elle y accomplit d'importantes réalisations qui transforment positivement

les structures partenaires au Bénin. Pour plus d'impact, l'équipe d'évaluation suggère la prise en compte de quelques points d'intérêt.

Augmenter la visibilité / lisibilité de la coopération belge en éducation

Lors de la conception des plans stratégiques nationaux ou au cours des commissions mixtes bilatérales, il serait important de donner plus de visibilité à la coopération indirecte présente dans le secteur de l'éducation.

Renforcer la coopération belge dans le Groupe de Concertation de Bailleurs en éducation

Il est vrai que, l'éducation n'étant pas un secteur prioritaire pour la Belgique au Bénin, sa présence se fait plutôt discrète au sein des instances de concertation. En outre, les problèmes de personnel réduit dans les représentations belges n'offre pas la possibilité de *divertir* les énergies à s'investir dans des tâches moins prioritaires. Toutefois, la coopération belge pourrait matérialiser sa présence en ces instances à travers les organes du CIUF ou de l'APEFE.

Améliorer la coordination entre acteurs belges en éducation

Les acteurs belges au Bénin (coopération gouvernementale, non- gouvernementale, fédérée, etc.) développent leurs activités en vase clos. Il serait d'un grand avantage pour la Belgique que ces différents corps harmonisent leurs actions au niveau national et développent plus de coordination (échange d'informations / diffusion d'informations entre les acteurs belges ouverture de possibilités de collaboration). Ce processus d'échange d'informations et de coordination devrait être coordonné à partir de l'ambassade (DGCD).

Les programmes de bourses évoluent sur des voies quasi-parallèles. La CTB et la DGCD par exemple ont des programmes indépendants les uns des autres. Il serait plus efficace de mieux coordonner les différents programmes de bourses belges.

Améliorer la cohérence interne des activités de la coopération gouvernementale en éducation

La présence du gouvernement en matière d'éducation est essentiellement limitée aux programmes « multisectoriels » de Bourses d'Etudes et de MIPs. Il serait convenable de mieux spécifier le cadre stratégique de ces deux programmes, ainsi que leur lien avec les priorités et objectifs globaux de la coopération belge en général.

Établir des pôles de recherche / formation relais dans les pays du Sud (Renforcement institutionnel des partenaires)

Les laboratoires de l'UAC équipés par la coopération belge rendent un fier service dans le cadre de la formation des étudiants béninois. Il serait d'un grand profit, dans le but de sédentariser les compétences, d'établir des pôles de recherche qui permettent aux universitaires belges d'avoir des structures relais dans les pays du Sud. Récemment, l'UAC elle-même a lancé une première initiative en ce sens, qui constitue un domaine intéressant pour les futures activités de coopération avec la Belgique.

En matière d'enseignement, le développement d'un programme de formation de professeurs avec échanges réciproques de professeurs enrichirait toutes les parties et permettrait la diversité au niveau des enseignants tant au Bénin que dans les universités belges.

Gestion

Certains projets manquent d'efficacité sur le terrain à cause du manque de suivi et des défauts de pilotage. La coopération gagnerait à établir un système de suivi/pilotage rigoureux s'imposant à tous de manière uniforme.

Appendice I. Aide belge: secteur de l'éducation et de la formation

Vision d'ensemble

Bénin	Valeur des interventions	
	(en K €)	(en % de la valeur totale)
Dépenses totales (2001 – 2005)	9.195	1,9%
Dépenses 2001	1.827	2,3%
Dépenses 2002	1.854	1,9%
Dépenses 2003	1.446	1,6%
Dépenses 2004	2.129	2,0%
Dépenses 2005	1.939	2,0%
Valeurs moyennes des interventions	354	
Classement pour les pays partenaires (par valeur d'interventions)	9	
Classement global (par valeur d'interventions)	12	
Nombre d'interventions	26	

Par Directions / Départements

Bénin	Valeur des interventions	
	(en K €)	% de dépenses pour le pays/la région
D0.2 – Suivi / Evaluation / Statistiques	-	-
D1 – Programmes Gouvernementaux	2,668	29.0%
D2 – Programmes Spéciaux	-	-
D3 – Programmes Non-gouvernementaux	6,528	71.0%
D3.1 – ONG	60	0.7%
D3.2 – Universités / Institutions scientifiques	3,477	37.8%
D3.3 – Autres Partenaires	2,991	32.5%
D4 – Programmes Multilatéraux et Européen	-	-

Par Codes CAD

Bénin	Valeur des interventions	
	en K €	% de dépenses pour le pays/la région
111 – Éducation, niveau non spécifié	3,283	35.7%
11110 – Politique de l'éducation et gestion administrative	293	3.2%
11120 – Équipements scolaires et formation		
11130 – Formation des enseignants	2,991	32.5%
11182 – Recherche en éducation		
112 – Education de base	1	0.0%
11220 – Éducation de base		
11230 – Éducation pour une meilleure qualité de vie pour les jeunes et les adultes	1	0.0%
11240 – Éducation de la petite enfance		
113 – Éducation secondaire	645	7.0%
11320 – Enseignement secondaire		
11330 – Formation professionnelle	645	7.0%
114 – Education post-secondaire	4,469	48.6%
11420 – Enseignement supérieur	3,726	40.5%
11430 – Formation technique supérieure de gestion	743	8.1%
Education sous d'autres codes CAD/CRS	798	8.7%
12181 – Education et formation médicales	96	1.0%
12261 – Education sanitaire	90	1.0%
14081 – Education/formation dans la distribution d'eau et d'aassainissement		
31381 – Education et formation dans le domaine de la pêche		
33181 – Education/formation dans le domaine du commerce		
41081 – Éducation et formation environnementales		
43081 – Education et formation plurisectorielles	611	6.6%

Appendice II. Indicateurs clés pour l'éducation

Données des trois derniers Rapports Mondiaux de Suivi (RMS) sur l'EPT	RMS 2005			RMS 2006			RMS 2007		
	Total	Masc	Fem.	Total	Masc	Fem.	Total	Masc	Fem.
Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et +) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	39.8	54.8	25.5	33.6 ¹	46.4 *	22.6*	35	48	23
Taux brut d'admission dans le préprimaire et d'autres programmes d'EPPE (%)	2001			2002-2003			2004		
	6.2**	6.4**	6**	5.2	5.4	5.1	4	4	4
Taux net d'admission dans l'enseignement primaire	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	--	-	-	48	52	44
Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	71.3** y ³	84.4** y	58.1** y	-	-	-	83	93	72
Enfants non scolarisés (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	307.6* *y	83.4** y	224.2* *y	-	-	-	220.0	43.7	176.3
Abandons toutes années confondues (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	-	-	-	41.4	38.5	45.7	36.9	36.2	38.1
Transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	64.6	64.4	65.1	51.1	51.1	51.0	51	51	51
Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	20.1** z	27.2** z	12.9** z	20.1**, y ²	27.2**, y	12.9 **,y	-	-	-
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	3.6 y	5.9 y	1.4 y	3.3	5.3	1.4	-	-	-
Rapport élèves/enseignants dans l'enseignement primaire	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	53			62	-	-	52	-	-
Rapport élèves/enseignants dans l'enseignement secondaire	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	22 **z			22 **,y	-	-	28	-	-
Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB	2001			2002			2004		
	3.3 **			3.3**	-	-	3.3	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

² Data GMR 2006 - (z) Data are for 2001/2002, (y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Appendice III. Liste exhaustive des interventions éducatives belges dans le pays entre 2002 et 2006

Acteur	Activités
DGCD/BTC	Action engagée dans le domaine de la formation professionnelle pour renforcer les capacités du Centre du Perfectionnement du Personnel des Entreprises (CPPE) (Garsztko 2005) – en collaboration avec l’APEFE et le CEFOP Atelier régional de l’Afrique de l’Ouest à Ouagadougou (DGCD) Appui aux Béninois enseignant le français au Nigéria (CTB) Construction d’un centre féminin d’animation formation à Bassila (DGCD) Bourses d’études locales: infirmières anesthésistes (DGCD) Bourses d’études et stages locaux (DGCD) Bourses d’études en Belgique (CTB)
APEFE	Centre de Réalisation de Matériel de Communication, logé dans le secteur santé en coordination avec le ministère de l’Enseignement Supérieur Renforcement des capacités techniques et pédagogiques des formateurs du Centre de perfectionnement du Personnel des Entreprises (CPPE) – en collaboration avec la CTB et la CEFOP
CIUF	<p>CUI: Université d’Abomey-Calavi Renforcement des formations doctorales et professionnelles Renforcement de programmes de 3ème cycle en sciences de gestion Appui au DEA en droits de la personne et démocratie DESS en aménagement et gestion des ressources naturelles DESS en population et dynamiques urbaines Appui à un pool de laboratoires pour l’enseignement et la recherche en sciences biologiques fondamentales Coordination locale au programme CUI Appui à l’administration universitaire Appui à la cellule de ressources en pédagogie universitaire Appui aux ressources documentaires à l’UAC Chaire UNESCO des droits de l’homme et de la démocratie Cellule de ressources en pédagogie universitaire</p> <p>Projets d’Initiative Ciblée (PIC) Appui au développement des systèmes de micro-assurance santé par le renforcement des capacités d’enseignement et de recherche en Afrique de l’Ouest (Institut supérieur panafricain d’économie coopérative/Institut Régional de Santé Publique) Formation et création d’un réseau de futurs enseignants de l’anesthésie-réanimation pour l’ensemble des pays d’Afrique francophone au Sud du Sahara (Université d’Abomey-Calavi) Contribution à la mise au point de traitements antipaludiques à partir des plantes utilisées en médecine traditionnelle (Université d’Abomey-Calavi) Contribution au développement d’une filière du teck au départ des forêts privées du Sud-Bénin (Université d’Abomey-Calavi)</p> <p>Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux</p>
VLIR	<p>Projets d’Initiative Ciblée (PIC) Restauration de la fertilité des sols dans le Sud et le Centre du Bénin Gestion durable de ressources naturelles à la base des soins de santé primaire en milieu villageois: capital et potentialité des plantes médicinales dans la forêt classée des Monts Kouffé</p> <p>Programmes de Bourses</p>

Appendice IV. Liste des personnes rencontrées (26 mars – 06 avril 2007)

Nom Prénoms	Projet / Structure
PROVOT Roland, Ministre Conseiller ENGLEBERT Patrick LEBRUN Pierre WUYTACK Kathleen, Chargée de Programmes	Ambassade Royale de Belgique Bureau de Développement
MANIGUI Soulé	Chargé des Programmes CTB
PIRE Alain SOUMANOU Karim	Coopérant APEFE à CPPE Directeur du CPPE
FAROUGOU Souaïbou	Gestionnaire Groupe de Pilotage UAC/CIUF
VIDO Armel	Assistant Scientifique UAC/CIUF
COUTHON Hervé	Assistant Financier UAC/CIUF
SOHOUNHLOUE Dominique	Vice-Recteur Chargé de la Coopération Universitaire Coordonnateur Programme CIUF (UAC)
SINSIN Brice	Vice-Recteur Chargé de la Recherche
SIEBERTZ Brigitte SOMAHA Calixte	Coordination APEFE Wallonie/Bruxelles au Bénin
TOKPANOU Victor	Chaire UNESCO des Droits de la Personne et Démocratie
GERO-AMOUSSOUGA Fulbert	Doyen de la FASEG /Directeur Programme de 3 ^{ème} Cycle en Sciences de Gestion
DARBOUX Raphaël LHOIR Paul	Directeur CRMC (Ex MEPS) Coopérant APEFE au CRMC
MOUDACHIROU Mansourou	Directeur du Centre Béninois de la Recherche Scientifique et Technique
TAHA Cynthia (Team Leader) SOSSOUHOUNTO Eric ATCHADE Pierre QUENUM Cosme	USAID-BENIN Basic Education Team
AHANHANZO Joseph	Administrateur Education à l'Ambassade Royale du Danemark (Chef de File des PTFs en Education)
BOLE-RICHARD Elizabeth	Coordonnatrice MIP AILTHEB
BESSAOUD Khaled	Directeur IRSP/UAC (PIC Micro Assurance Santé)

MAKOUTODE Patrick	Chercheur (PIC Micro Assurance Santé)
TODJINOUE Charles LOKO Ligier	Directeur Europe Ministère des Affaires Etrangères Responsable Desk Belgique/ Direction Europe
ICHOLA Olga Rihannath	Assistante Point Focal Clearinghouse Mechanism
NOUHOUAYI Albert	Directeur CEFORP Responsable DEA en dynamiques urbaines
Etudiants de Pharmacie 4 ^{ème} année	Laboratoire de Morphologie (Eléments du pool de laboratoires)

Appendice V. Bibliographie

Royaume de Belgique, Royaume du Bénin. Procès-verbal de la deuxième session de la grande commission mixte bénino-belge de coopération au développement. Bruxelles, 24-25 mai 2004.

Assemblée Nationale pour l'Éducation. Loi N° 2003-17, portant Orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin. Cotonou, 2003.

UAC. Pour une université rénovée : moteur de développement (notre vision de l'université d'Abomey-Calavi). Cotonou, UAC, 2006.

CTB. Renforcement et extension des activités du Centre de Perfectionnement du Personnel des Entreprises. Document Technique et Financier, CTB, 2003.

M. Garzka. CPPE. Plan d'opérations. Mission de planification des activités. CPPE 2005-2006. CEFOP, 2005.

CPPE. Procès-verbal de la troisième réunion ordinaire de la Structure Mixte de Concertation Locale. Cotonou, CPPE, 27 septembre 2005.

CPPE. Procès-verbal de la cinquième réunion ordinaire de la Structure Mixte de Concertation Locale. Cotonou, CPPE, 15 septembre 2006.

DGCD. Rapport d'activités 2005-2006 du Bureau de Coopération de l'Ambassade de Belgique à Cotonou. Cotonou, DGCD, 2006.

Luisa María Aguilar. Rapport final mission d'évaluation externe. Programme de coopération universitaire institutionnelle, Période 1997-2002. CIUF, 2003.

DGCD. La coopération belge au Bénin. Cotonou, DGCD, 2006.

DGCD. Bénin. Coopération au développement. Note d'Information. Document de travail. Cotonou, DGCD, 2006.

DGCD. Conditions générales pour une candidature bourse d'études ou de stage. 3 documents internes de la DGCD.

CTB. Rapports finaux du programme de MIPs : 2002, 2003, 2005, 2006. Cotonou, CTB.

CIUF. Coopération universitaire institutionnelle. Programme 2006. CIUF, 2005.

CIUF. Formation et création d'un réseau de futurs enseignants de l'Anesthésie-Réanimation pour l'ensemble des pays d'Afrique Francophone au Sud du Sahara. Proposition de projet, CIUF, 2005.

CIUF. Appui au développement des systèmes de micro-assurance santé par le renforcement des capacités d'enseignement et de recherche en Afrique de l'Ouest.. Proposition de projet, CIUF, 2003.

CIUF. Contribution à la mise au point de traitements antipaludiques à partir de plantes utilisées en médecine traditionnelle.. Proposition de projet, CIUF, 2006.

VLIR. Restoration of the soil fertility in the south and centre of Bénin. Proposition de projet, VLIR, 2002.

VLIR. Gestion durable des ressources naturelles à la base des soins de santé primaire en milieu villageois : capital et potentialité des plantes médicinales dans le forêt classée des Monts Kouffé (centre du Bénin).. Proposition de projet, VLIR, 2003.

Y. Coppieters 't Wallant. Evaluation de l'intervention du projet BN 99/02 «Renforcement structurel du MEPS (Matériel Educatif pour la Santé) ». ULB, 2004.



APEFE. Rapports d'activités 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Cotonou, APEFE.

APEFE. *Plan Annuel 2007*. Cotonou, APEFE, 2006.

M. Garszka. *Programme pluri-annuel 2006/2008*. Bruxelles, CEFOP, 2006.

Burundi

Antime Mivuba

Dirk Van Esbroeck

Août 2007

Table de matières

Burundi	35
Liste des abréviations	38
1. CONTEXTE DU PAYS	40
1.1 Contexte	40
1.2 Politique sectorielle	40
1.3 Les partenaires du système éducatif burundais.....	41
1.4 Profil de la présence belge.....	41
1.5 L'organisation des partenaires de développement.....	42
2 RESULTATS MAJEURS	44
2.1 Tendances au niveau de la politique et coopération et leur pertinence	44
2.1.1 La politique de coopération bilatérale directe.....	44
2.1.2 La politique des acteurs de coopération bilatérale indirecte	46
2.1.2.1 L'APEFE.....	46
2.1.2.2 La CUD et le VLIR.....	46
2.2 De la politique à la pratique – les processus de développement	46
2.2.1 La coopération bilatérale directe	46
2.2.2 La coopération bilatérale indirecte.....	48
2.2.2.1 L'APEFE.....	48
2.2.2.2 La CUD.....	48
2.3 Typologie des interventions éducatives belges dans le pays.....	48
2.4 Cohérence.....	50
2.4.1 Alignement avec les politiques et pratiques du pays.....	50
2.4.1.1 La coopération directe.....	50
2.4.1.2 La coopération indirecte	51
2.4.2 Cohérence interne (au niveau de la coopération belge)	51
2.4.3 Cohérence avec les priorités internationales et l'action des partenaires internationaux	51
2.5 Coordination	52
2.5.1 Coordination entre les partenaires belges.....	52
2.5.2 Coordination avec les partenaires internationaux	52
2.5.3 Coordination avec les partenaires locaux	53
2.5.3.1 Au sein de la coopération bilatérale directe	53
2.5.3.2 Au sein de la coopération bilatérale indirecte.....	54
2.6 Complémentarité	54
2.7 Effets d'une meilleure cohérence, coordination et complémentarité au niveau de l'efficacité et de l'efficacité de l'aide belge.....	55

2.7.1	Approches suivies.....	55
2.7.2	Budgétisation et dépenses	55
2.7.3	Gestion et évaluation.....	56
3	EFFETS	57
3.1	Effets de l'aide belge	57
3.1.1	Au niveau des acteurs belges	57
3.1.2	Renforcement de partenariats Sud-Sud.....	57
3.1.3	Contribution à la formulation des politiques	57
3.1.4	Développement des capacités et développement institutionnel ; gouvernance	57
3.1.5	Résultats en matière d'éducation	58
3.1.6	Durabilité des effets.....	58
3.2	Facteurs qui ont contribué aux succès des résultats	58
3.3	Facteurs qui ont limité le succès des résultats.....	59
4	LECONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS.....	61
4.1	Leçons apprises.....	61
4.2	Recommandations.....	62
Appendice 1 : Aide belge: secteur de l'éducation et de la formation.....		65
Appendice 2 : Liste des interventions		67
Appendice 3 : Indicateurs clés pour l'éducation.....		68
Appendice 4 : Liste des personnes interviewées		69
Appendice 5 : Réponse aux commentaires		72
Appendice 6 : Bibliographie		75

Liste des abréviations

AESTP	Appui à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel
APEFE	Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger
APIP	Appui Ponctuel aux Institutions Publiques
APNB	Appui à la Police Nationale du Burundi
AT	Assistant Technique
BEET	Bureau d'Etudes de l'Enseignement Technique
BPE	Bureau de Projets d'Education
BTC	Coopération Technique Belge
CE	Commission Européenne
CEPBU	Communauté des Eglises Pentecôtes du Burundi
CSLP	Cadre Stratégique de croissance et de Lutte contre la Pauvreté
CNCA	Comité National de Coordination des Aides
COPEDE	Conseil pour l'Education et le Développement
CUD	Coopération Universitaire au Développement
CUI	Coopération Universitaire Institutionnelle
DEA	Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DGCD	Direction Générale de la Coopération au Développement
DFID	Department for International Development
DTF	Dossier Technique et Financier
ENS	Ecole Normale Supérieure
EPT	Education Pour Tous
FAWE	Forum for African Women Educationalists
FBBR	Fonds Belgo-Burundais de Réemploi
FONCABA	Formation de Cadres Africains
FTI	Fast Track Initiative
HCR	Haut Commissariat pour les Réfugiés
IDH	Index de Développement Humain
MIP	Micro-Interventions
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PARSEB	Projet d'Appui à la Reconstruction du Système Educatif Burundais
PAU	Programme d'Aide d'Urgence

PIC	Programme Indicatif de Coopération
PISEP	Programme d'Infrastructures Scolaires et d'Equipements Pédagogiques
PTCPE	Projet de Travaux Publics pour la Création de l'Emploi
SMCL	Structure Mixte de Concertation Locale
UB	Université du Burundi
UE	Union Européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	United Nations Children's Fund
VIIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad (Conseil Interuniversitaire flamand)

1. CONTEXTE DU PAYS

1.1 Contexte

Le système éducatif burundais actuel s'inscrit dans un pays post-conflit. En effet, depuis l'indépendance, le pays a connu une succession de conflits sociopolitiques sur base de tensions ethniques qui ont conduit à une guerre civile depuis 1993 qui a entraîné la mort d'environ 300.000 personnes. Le processus de négociation pour le retour à la paix a abouti à la signature de l'Accord d'Arusha pour la Paix et la Réconciliation au Burundi signé le 28 août 2000 et le dernier mouvement rebelle vient de signer un cessez-le-feu au début 2007.

Cette crise a provoqué un mouvement de population vers l'extérieur estimé à 820.000 personnes relevées par le HCR en 2003 (dont 200.000 en 1972-1973). Le mouvement est amplifié par les déplacés intérieurs 145.034 personnes recensées en 2004. Les orphelins du SIDA et de la guerre sont estimés à 620.000 enfants. Le rapatriement massif probable de réfugiés créerait des problèmes énormes au système éducatif déjà en difficulté. Il va -sans dire que cette situation de conflit a eu des impacts négatifs sur le système éducatif aussi bien au niveau de l'accès que de la qualité.

A cause de cette crise, le Burundi figure parmi les pays les plus pauvres du monde avec un indice de développement humain (IDH) des plus bas du monde (2003). Le PIB a connu une baisse de 20% entre 1993 et 2000. Le revenu par tête est estimé à 110 \$. La proportion de la population vivant en dessous du seuil de la pauvreté qui était de 33,5% en 1992 était à la hauteur de 68% en 2002.

Si on analyse les grands indicateurs relatifs à l'éducation, le Burundi, avec la nouvelle politique de gratuité (au niveau du paiement des frais scolaires et de distribution du matériel scolaire dans l'enseignement primaire) peut espérer atteindre l'achèvement universel du cycle primaire en 2015 suivant les Objectifs du Millénaire pour le Développement.

En effet, selon l'annuaire statistique 2005-2006 et les différents documents relatifs à la politique éducative, les éléments suivants sont relevés: (i) le taux brut de scolarisation est de 101,4% en 2005-2006 avec 94,9% pour les filles; (ii) le taux net de scolarisation au total 72,4% et de 71,1% pour les filles en 2005-2006; (iii) le taux d'achèvement est malheureusement très bas: 33,1% en 2003-2004, (iv) le taux de redoublement est très élevé : 30% en 2005-2006 ; (v) le ratio élève par classe est très grand : 86 et ;(vi) le ratio élève par maître est la hauteur de 55.

En 2004, pour l'enseignement secondaire le taux brut de scolarisation de l'enseignement secondaire était estimé à 11% pour le premier cycle, le taux d'achèvement était de 8% pour le premier cycle et de 2,4% pour le second cycle. Les élèves de l'enseignement technique représentent 3,5% des effectifs. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le Burundi a 200 étudiants pour 100.000 habitants. Les filles représentaient 31% de ces effectifs en 2006.

D'une façon globale, les disparités géographiques sont profondes.

1.2 Politique sectorielle

Les grandes tendances de la politique sectorielle du Burundi peuvent se résumer comme suit: (i) pour l'enseignement préscolaire: le Gouvernement souhaite atteindre un taux brut de 10% en 2015; (ii) pour l'enseignement primaire: le Gouvernement préconise atteindre un taux d'achèvement universel en 2015 suivant les Objectifs du Millénaire pour le Développement; (iii) réduire de moitié le taux d'analphabétisme d'ici 2015; (iv) pour

l'enseignement secondaire général: les flux seront régulés pour des raisons logistiques et financières et pour garantir une qualité minimale; il s'agira de doubler les effectifs d'ici 2015; (v) pour l'enseignement technique et l'enseignement supérieur, les flux d'entrées seront déterminés en fonction des besoins estimés de l'économie; (vi) la formation professionnelle sera réformée pour accueillir 20% des sortants du primaire et 20% des sortants du premier cycle de l'enseignement secondaire; (vii) garantir un système éducatif équitable en aidant les plus défavorisés par le revenu, la localisation géographique et le genre à fréquenter l'école primaire; (viii) améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement public à tous les paliers; (ix) assurer l'efficacité dans l'utilisation des moyens en améliorant la gestion administrative et pédagogique et en définissant de nouveaux rapports entre les acteurs de l'Éducation.

1.3 Les partenaires du système éducatif burundais

Au cours de la période de crise et une fois sortie de cette crise, les partenaires du système éducatif burundais sont essentiellement la Banque Mondiale à travers le Projet des Travaux Publics pour la Création de l'Emploi (PTPCE) et l'association Twitezimbere qui oeuvrent dans le domaine de la réhabilitation, de la construction et de l'équipement des écoles primaires et des collèges communaux. Aussi, un Projet d'Appui à la Reconstruction du Système Educatif Burundais (PARSEB) va bientôt démarrer. L'UNICEF, l'UNHCR, l'UNESCO et le PAM interviennent également dans le domaine de la réhabilitation, la construction, l'équipement, la fourniture des matériels didactiques, les cantines scolaires et la formation continue des enseignants au niveau de l'enseignement primaire. L'Union Européenne à travers le Programme de la Réhabilitation du Burundi s'est engagée dans la réhabilitation et la construction des écoles primaires.

Au niveau bilatéral, la présence de la Belgique est restée permanente au cours de la crise. La France s'est manifestée après les Accords d'Arusha. Le DFID s'est engagé dans le secteur de l'éducation depuis 2004. L'Allemagne à travers le KfW et la Norvège à travers le Conseil Norvégien pour les Réfugiés se sont également investies dans la construction et la fourniture des équipements en faveur des écoles primaires. La Suède à travers la CEPBU a construit de nombreuses écoles primaires et collèges communaux. On peut également signaler quelques ONG italiennes qui ont construit quelques centres de formation professionnelle, une école technique et une école normale. La présence de Caritas dans la construction des écoles primaires est également à signaler.

1.4 Profil de la présence belge

Même aux moments les plus forts de la crise sociopolitique du Burundi, la Belgique est restée présente pour aider à maintenir à flot le système éducatif burundais dans tous les paliers préscolaire, primaire, secondaire général, technique, professionnel et supérieur à travers le Fonds Belgo-burundais de Réemploi et le Projet d'Infrastructures et Equipements scolaires. Le fonds et le projet ont permis de construire et équiper les écoles primaires ainsi que la fourniture des matériels scolaires et autres matériels didactiques. La concentration de l'aide est maintenant orientée vers l'enseignement technique et la formation professionnelle; dans ce cadre, un important projet a été conçu pour soutenir l'Enseignement Technique et Professionnel avec un budget de 10 millions d'Euros. Egalement un grand projet d'appui à la formation de la Police Nationale est en voie de démarrer.

D'autres acteurs qui interviennent dans le secteur de l'éducation sont l'APEFE qui se concentre également sur l'enseignement technique et professionnel ainsi que la CUD (à travers la coopération avec l'Université du Burundi dans les Facultés des Sciences, des Sciences Appliquées, des Sciences Agronomiques) et le VLIR (Faculté de droit). Quelques

projets d'ONG s'occupent de l'enseignement technique (à l'Ecole de l'Enseignement Technique Supérieur de Kiryama) et la réconciliation et la promotion de la paix (Centre Ubuntu).

La coopération belge est depuis longtemps également présente dans d'autres secteurs. Pendant les années de crise, des aides humanitaires importantes ont été fournies (aide alimentaire, réhabilitation des systèmes d'approvisionnement en eau potable, appui aux services de santé de base, promotion de la réconciliation, etc.). Dans la phase de transition, certaines stratégies ont été développées de façon conjointe: appui à la consolidation de la société, à la démocratisation et à la bonne gouvernance; réhabilitation du système de santé; appui à la production agricole et au développement rural; appui à la redynamisation économique, à la génération d'emploi et à l'assainissement des finances publiques.

Le Plan Indicatif de Coopération 2007-2009 maintient grosso modo les mêmes secteurs d'intervention. Il prévoit tout d'abord un appui à la consolidation de la société et au renforcement de l'Etat (appuis au secteur de la justice et au renforcement de l'Etat de droit; appui à la police et au secteur de la sécurité; appui au développement local et à la participation citoyenne; appui à l'organisation de la communication du Ministère des Relations Extérieures). Le PIC prévoit également un appui au développement économique et à l'agriculture par un appui institutionnel au Ministère de l'Agriculture et de l'Elevage, l'appui au développement agricole dans une deuxième province (à côté de Kirundo) et un appui à l'Institut de Recherche Agricole du Burundi pour les cultures d'importance stratégique. Le programme d'appui aux secteurs de base prévoit un appui au Plan National de Développement Sanitaire (appui à la province sanitaire de Kirundo; la réhabilitation de l'Hôpital Prince Régent Charles; la formation de paramédicaux). Finalement certains programmes multisectoriels seront maintenus (programme de bourses d'études et de stages, programme de micro-interventions, fonds d'expertise et fonds d'études) ou initiés (Appui Ponctuel aux Institutions Publiques).

1.5 L'organisation des partenaires de développement

Au cours de la longue crise principalement trois ministères étaient censés centraliser les aides extérieures à savoir: le Ministère des Relations Extérieures et de la Coopération, le Ministère de la Planification pour le Développement et la Reconstruction Nationale ainsi que le Ministère des Finances, mais les limites de leurs compétences respectives n'étaient pas précises.

Au début de 2006, le Gouvernement a mis en place un Comité National de Coordination Nationale des Aides avec un Secrétariat Permanent. Le Comité de Coordination est constitué par:

- la 2^{ème} Vice-Présidence qui assure la présidence
- le Ministre du Plan pour le Développement et la Reconstruction
- le Ministre des Finances
- le Ministre de l'Intérieur et de la Sécurité Publique.

Un comité technique de suivi est également mis en place; le Ministère de l'Education Nationale et de la Culture y est représenté.

Au Ministère de l'Education Nationale et de la Culture autour de l'identification et de la rédaction du document de projet PARSEB (Programme d'Appui à la Reconstruction du Système Educatif Burundais), il a été constitué des missions conjointes pour le financement du secteur éducation (5 missions ont déjà été organisées). Un projet de pot commun a été proposé. L'UNICEF a été choisi comme leader. Les partenaires sont: la Belgique, la France

(AFD), la Grande Bretagne (DFID), l'UNICEF, l'UNESCO, le Japon à travers l'UNICEF, et la Norvège à travers le CNR.

Comme document de base, le cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté CSLP a été rédigé (septembre 2006) et puis adapté, mais n'a pas encore été validé. Un programme d'actions prioritaires de mise en œuvre du CSLP 2007-2010 est également disponible depuis février 2007. Une table ronde des aides extérieures sera organisée au mois de mai 2007 sur base de ces documents.

2 RESULTATS MAJEURS

2.1 Tendances au niveau de la politique et coopération et leur pertinence

2.1.1 La politique de coopération bilatérale directe

Trois documents de politique ont constitué la base de la politique de coopération bilatérale directe dans l'éducation:

- **La note stratégique Burundi** (décembre 2002) qui explicitait le désir de la Belgique de développer des programmes de développement avec le Burundi. Après une longue période d'insécurité, la Belgique était le premier pays à prendre cette démarche. La stratégie s'inscrivait dans le cadre du Plan d'Action pour la Région des Grands Lacs et se déclinait en deux phases en fonction de l'évolution de la situation interne au Burundi: une coopération vers la paix et une coopération *dans* la paix.

En ce qui concerne l'éducation, la note présente une analyse sommaire du secteur très affecté par la crise, La stratégie se propose de contribuer à la redynamisation du système d'éducation et à l'enseignement pour tous. Les axes stratégiques incluaient une aide spécifique à l'enseignement primaire, la formation des formateurs, des enseignants du secondaire et des maîtres du primaire et un appui à l'enseignement professionnel et technique. Le document souligne la volonté de la Belgique de s'inscrire dans les programmes sectoriels proposés par le Burundi et les axes définis par le CSLP. Il exprime également un souci de cohérence et de complémentarité avec les efforts des autres bailleurs (même si leur présence sur le terrain était limitée à cette époque) et réfère notamment au groupe thématique 'enseignement' présidé par l'UNICEF.

- **Le Plan Indicatif de Coopération (PIC) 2004-2006.** Il ne s'agit en effet pas d'un document officiel dans la mesure où il n'a pas été adopté par une Commission Mixte, mais plutôt d'une liste de projets planifiés et en exécution qui était annuellement revue en fonction de l'évolution de la situation dans le pays à un moment où une planification à moyen terme n'était pas encore vraiment possible. Le document reprend les axes de la note stratégique et continue à s'inspirer des documents de politique du pays (souvent des versions provisoires).
- **Le PIC 2007-2009**, adopté lors de la Commission Mixte d'Octobre 2006¹⁵, marque une reprise de la coopération plus structurée après des années de coopération caractérisée par l'urgence et l'humanitaire. Le PIC s'inscrit explicitement dans les efforts du Gouvernement Burundais pour stimuler la croissance et réduire la pauvreté, ce qui se traduit par l'intégration des interventions dans les politiques et plans sectoriels et par la prise en compte des cadres organisationnels et institutionnels dans lesquels ces interventions sont mises en œuvre. Le PIC se veut également un cadre de référence pour les autres programmes et outils (coopération indirecte) de la coopération belge dans le pays.

Le PIC a cinq composantes majeures, dont l'appui aux services sociaux de base (santé et éducation). Dans l'attente de la finalisation du processus de formulation d'une politique concertée du secteur de l'éducation (appuyé par la Belgique), le PIC indique un choix explicite pour le renforcement de la formation technique et professionnelle. Il prévoit également une contribution à un 'fonds collectif' qui s'inscrit dans une initiative d'appui multi-bailleurs à la politique sectorielle.

Finalement, il est important de mentionner l'aide par des programmes multi-sectoriels (bourses, fonds d'expertise et d'études, APIP, montant non alloué) qui permettent d'appuyer, entre autre, le secteur d'éducation de façon flexible.

Une analyse des tendances dans la politique belge dans le domaine de l'éducation, pendant la période 2002-2006, ainsi que de leur pertinence nous amène aux conclusions suivantes:

¹⁵ ... qui était la première commission mixte après les années de crise.

- La définition de cette politique, comme la politique globale de coopération d'ailleurs, s'est caractérisée par un souci d'alignement aux priorités du pays, même si celles-ci n'étaient pas encore définies de façon exhaustive. A défaut d'une politique bien élaborée, la Belgique a surtout voulu contribuer aux efforts qui permettaient de sortir de la crise. L'appui belge s'est caractérisé également par une volonté de coordonner ses interventions avec celles des autres bailleurs actifs dans le secteur.
- La politique et la stratégie belges en matière d'éducation ont bien tenu compte des circonstances spécifiques qui ont caractérisé la situation du pays (situation de crise, évolution graduelle vers une stabilité politique), dans la mesure où elles sont parvenues à établir des choix pertinents et adaptés aux réalités du pays.
- Tandis qu'au début de cette période, plusieurs axes d'intervention étaient prévus (couvrant des actions surtout au niveau de l'enseignement primaire, et quelques actions au niveau de l'enseignement secondaire général et technique), la politique a évolué vers un choix stratégique plus restreint pour un appui à l'enseignement technique et professionnel. Ce choix se justifie par le fait que la majorité des bailleurs se concentre sur l'enseignement primaire (dans le cadre de la poursuite des OMD et de la réponse au décret présidentiel portant sur la gratuité de l'enseignement primaire) et qu'il s'agit d'un sous-secteur fondamental qui devra répondre à l'augmentation massive d'enfants scolarisés suite à ce décret de la gratuité de l'enseignement primaire.
- La politique s'aligne également au développement, dans la coopération internationale, de nouveaux instruments, par sa contribution à un fonds collectif d'appui à la politique sectorielle et alimenté par un large éventail de bailleurs (pot commun), ... même si *'une intervention de ce type est également soumise à l'approbation préalable des autorités belges compétentes'*¹⁶.
- L'insertion de la politique belge dans le CSLP et le choix pour l'enseignement technique et professionnel s'inscrivent dans la Note Stratégique Education et Formation de la DGCD. Cela dit, ce dernier document n'a pas vraiment été une référence dans la définition des politiques. C'est surtout le dialogue avec les partenaires burundais, qui se sont inspirés de l'historique de la coopération belge au Burundi, qui a été à la base de la volonté des autorités burundaises d'un appui belge au secteur de l'enseignement technique et professionnel, cela à un moment où ce sous-secteur n'était pas encore considéré comme prioritaire (il n'était pas inclus dans le CSLP intérimaire). Entre-temps, les choses ont changé dans la mesure où la gestion de manière contrôlée des flux d'élèves au-delà de l'enseignement primaire est devenue un des objectifs prioritaires de la stratégie sectorielle.
- Le choix de la politique belge pour un appui plus prononcé à l'enseignement technique et professionnel est à considérer très pertinent, même s'il ne contribue pas à la réalisation de la généralisation de l'enseignement primaire (première priorité du gouvernement et OMD). En effet et en faisant abstraction de la question de la viabilité de cet objectif dans les conditions actuelles du Burundi, ce choix se justifie par la présence massive des bailleurs dans le secteur de l'enseignement primaire, leur quasi-absence dans celui de l'enseignement technique et professionnel (parent pauvre de tous les paliers de l'enseignement: 4% des effectifs de l'enseignement secondaire générale) et par le fait que la gestion des flux croissants d'élèves du primaire est devenue un des défis majeurs du secteur.
- Dans la pratique, les documents politiques belges n'ont guère influencé l'action des autres acteurs belges présents dans le pays (APEFE, CUD, VLIR, ONG). Si certaines opportunités de synergies se sont présentées (et même réalisées, voir plus bas), cette situation s'explique plutôt par certaines coïncidences (comme, par exemple, le fait que l'appui à la formation professionnelle constitue une des trois stratégies de l'APEFE au Burundi).

¹⁶ Plan Indicatif de Coopération 2007-2009, p. 10.

2.1.2 La politique des acteurs de coopération bilatérale indirecte¹⁷

2.1.2.1 L'APEFE

L'APEFE a été présente massivement dans le pays depuis 1979. Elle a interrompu son assistance en 1996 pour rouvrir son bureau de coordination fin 2002 et signer un accord cadre avec le gouvernement en juin 2003. Ses projets se situent dans trois secteurs prioritaires dont celui de l'enseignement technique et de la formation professionnelle qui est le plus important.

Dans la formulation de sa politique pour la période 2003-2007, l'APEFE vise à assurer des convergences stratégiques avec les OMD, le CSLP du pays, avec les plans sectoriels nationaux dans les secteurs concernés et les notes stratégiques du pays et de la DGCD. Son choix pour un engagement important dans le secteur de l'enseignement technique et professionnel se base sur le manque quantitatif et qualitatif en techniciens qui empêche un développement des secteurs secondaire et tertiaire de l'économie.

2.1.2.2 La CUD et le VLIR

L'objectif du programme de coopération universitaire institutionnelle (CUI) de la CUD est d'appuyer un nombre limité d'institutions universitaires du Sud, dont l'Université Nationale du Burundi, dans leur volonté de devenir des pôles de développement, et ce en conformité avec leurs plans de développement.

La CUI avec l'UNB s'inscrit dans le plan quinquennal 2003-2007 de la CUD et a pu profiter de contacts antérieurs qui ont été maintenus pendant la crise. Cette coopération institutionnelle vise, entre autres, un renforcement institutionnel transversal du partenaire et une contribution à son plan stratégique. En marge le VLIR a engagé une collaboration avec la faculté de droit. La fin précipitée de ce projet risque de déstabiliser fortement cette faculté.

2.2 De la politique à la pratique – les processus de développement

2.2.1 La coopération bilatérale directe

De façon globale, la coopération bilatérale directe a utilisé des modes d'intervention différents (fonds, projets, aide budgétaire ...) qui ont été adaptés à la situation évolutive du pays (situation de conflit et de post-conflit, évolution lente vers une stabilité politique). Ainsi, la mise en pratique de la politique en matière d'éducation s'est faite d'une façon diversifiée par le biais de différents projets, programmes et instruments, comme l'illustrent les constats suivants:

- Tout d'abord, en 2002, au moment de la formulation de la politique globale de la DGCD en matière d'éducation et de formation et de la Note Stratégique Burundi, certains programmes (ou plutôt instruments) définis dans un contexte d'urgence et visant à répondre aux besoins les plus urgents étaient déjà en cours. Pour le secteur de l'éducation, notamment le FBBR était d'une importance particulière par sa contribution à la construction d'infrastructures scolaires (collèges communaux et écoles primaires) et la fourniture d'équipements mobiliers. Le FBBR était en effet un fonds très ouvert à des initiatives diverses et a continué à opérer selon les mêmes principes qui étaient en ligne avec la Note Stratégique et le PIC 2004-2006. L'affectation du reliquat du FBBR a récemment été organisée d'une façon légèrement différente (établissement de sous-accords avec quelques ministères dont celui de l'Éducation qui peuvent introduire une série de demandes de façon plus structurée) qui n'a cependant pas tenu compte des nouvelles priorités du PIC 2007-2009.

¹⁷ On se limite ici aux deux acteurs ayant un programme au vrai sens du mot dans le pays: l'APEFE et la CUD.

- Une convention spécifique, signée fin octobre 2002, a réglé l'octroi d'une aide financière pour le paiement des arriérés de traitement du personnel enseignant. Il s'agit d'une aide exceptionnelle attribuée dans un contexte d'urgence en raison de la grève des enseignants et l'instabilité politique dans le pays. Il s'agissait ici d'une forme d'aide budgétaire qui n'a pas été prévue dans les politiques belges, décidée sans concertation avec d'autres bailleurs de fonds mais jugée pertinente au regard de la situation de crise (grève prolongée des enseignants) et l'incapacité de l'état burundais à y répondre.
- Démarré fin 2003 et utilisant les faibles reliquats de quelques projets achevés, le PISEP a assuré la construction et l'équipement de collèges communaux. Un tel appui n'était cependant pas inclus dans les axes stratégiques de la Note Stratégique. La prolongation du PISEP, décidée lors de la dernière réunion du comité de concertation du projet initial, fin 2005, visait des objectifs similaires, mais prévoyait également la construction et l'équipement de neuf écoles primaires. Cet ajout était en ligne avec une des prévisions du PIC provisoire (2004-2006) pour un appui à l'enseignement de base.
- La réalisation du projet d'appui à l'enseignement secondaire technique et professionnel (AESTP) était prévue dans le PIC 2004-2006. Le projet correspondait également à la politique du gouvernement dans ce domaine. Son processus d'identification et de formulation a été relativement complexe. En outre, au regard des limitations budgétaires, il a été proposé de faire appel à l'APEFE qui a réagi positivement et a été associée au processus d'identification et de formulation. L'APEFE s'est engagée à financer une action qui fournissait quatre assistants techniques au BEET, partenaire clé de l'AESTP.
- Les autres instruments de la coopération bilatérale directe ayant un lien avec l'éducation (MIP, Fonds d'Etudes, Fonds d'Expertise, bourses) ont une vocation ouverte, sans qu'il y ait des mesures spécifiques visant à renforcer la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation. Cela dit, certaines des actions en découlant ont clairement favorisé cette mise en œuvre, comme des appuis, par les fonds d'expertise et d'études, pour l'établissement de statistiques scolaires et pour la formulation d'une politique sectorielle de l'éducation, et l'aide rapide de la reconstruction de quelques écoles primaires et secondaires dans le cadre des MIP.
- Dans le cadre du programme d'urgence 2006, établi par le gouvernement burundais en concertation avec la communauté des bailleurs, la Belgique a consenti une aide très considérable pour la fabrication et distribution des bancs, des livres scolaires et manuels, ainsi que pour la formation des enseignants. Cet appui, entièrement dédié à l'enseignement primaire, a été décidé à un moment où la politique belge s'était déjà orientée davantage vers l'appui à l'enseignement secondaire technique et professionnel. Il se justifie par le désir de la Belgique d'appuyer l'initiative issue d'un gouvernement démocratiquement élu et agréé par la communauté internationale.

De façon globale, on peut constater que les autorités burundaises ont été fortement associées à l'établissement des priorités; on peut même dire que leur voix a été déterminante dans la majorité des cas. D'autres acteurs burundais, comme la société civile par exemple, n'ont cependant été associés que de façon restreinte. En effet, beaucoup reste à faire dans le pays au niveau de l'adoption d'approches multi-acteurs dans la formulation de politiques globales (comme le CSLP) et sectorielles, une situation qui s'explique évidemment par le fait que le pays vient de sortir d'une crise profonde.

L'implication des partenaires burundais dans la phase d'identification était presque toujours appropriée, mais n'a cependant pas toujours été optimale dans la phase de formulation. Même si les résultats de ces phases ont toujours été discutés et agréés de commun accord, le manque d'implication des institutions les plus concernées *aux processus* d'identification et, notamment de formulation a empêché une appropriation optimale des projets par le partenaire local.

La mise en œuvre suivant l'approche de co-gestion par les SMCL et les unités de gestion de projet relativement autonomes garantit une certaine efficacité et efficience. Elle peut contribuer cependant à un détachement des projets des institutions partenaires qui ont le

sentiment de ne pas vraiment pouvoir co-gérer les projets. Les réunions des SMCL sont en effet trop peu fréquentes pour garantir une maîtrise des interventions par le Burundi (comme la co-gestion le préconise). Le fait que le Directeur d'Intervention burundais n'est généralement pas directement responsable vis-à-vis de la ou les direction(s) générale(s) concernée(s) en constitue une autre explication. D'autre part, force est de constater que les directions générales ont souvent le désir de sortir de leur rôle de définition des politiques pour s'impliquer davantage dans la mise en œuvre des projets.

2.2.2 La coopération bilatérale indirecte

2.2.2.1 L'APEFE

Le choix des programmes APEFE est basé sur des demandes, provenant d'institutions locales, qui s'inscrivent dans l'offre de service et la politique globale de l'association. Dans le cas de son programme auprès du BEET, l'APEFE a été associée à l'AESTP, une initiative de la coopération belge directe (voir 7.1. ci-dessus). Les quatre programmes de l'APEFE entre tous dans la stratégie de l'organisation et dans celles du pays (CSLP, programme d'action prioritaires, politique sectorielle). L'APEFE s'est également engagée dans une coopération fructueuse avec la Chaire UNESCO et le projet DESS en Education à la Paix et à la résolution des conflits dans lequel la CUD participe également.

La gestion stratégique des projets est assurée par un comité de pilotage, la gestion technique par un comité technique de pilotage. Les partenaires locaux à différents niveaux sont représentés dans ces comités. Ces structures de concertation et de gestion semblent généralement bien fonctionner. Cependant, la partie burundaise se plaint parfois d'un manque de transparence au niveau financier du côté de l'APEFE, à l'exception de sa coopération avec la Chaire UNESCO pour l'organisation du DESS en droits de l'homme et en résolution pacifique des conflits.

2.2.2.2 La CUD

Les différentes composantes de la CUI avec l'UB ont été établies sur la base d'une planification et définition des besoins prioritaires, établies par la partie burundaise. Plus concrètement, la CUD a coopéré avec trois facultés (Sciences, Sciences Appliquées, Sciences Agronomiques) avec lesquelles il existait déjà une tradition de coopération depuis longtemps.

La mise en œuvre du programme est gérée par deux comités de pilotage (burundais et belge) qui coordonnent les actions; les gestionnaires et coordinateurs des deux côtés se rencontrent en principe deux fois par an. Chaque année, les Comités de Pilotage décident d'une adaptation éventuelle du programme en fonction des besoins exprimés par le partenaire burundais.

Une évaluation du programme vient d'être effectuée¹⁸.

2.3 Typologie des interventions éducatives belges dans le pays

Le tableau suivant présente une typologie des interventions belges dans le secteur de l'éducation qui s'inspire de la typologie du DAC et la croise avec les acteurs belges actifs dans le pays.

¹⁸ Au moment de la rédaction de ce rapport, les résultats de cette évaluation n'étaient pas encore disponibles.

	DGCD/CTB	APEFE	CIUF/VIIR	ONG/autres
Appui à la formulation de la politique				
* appui à la formulation de la politique sectorielle et le développement des statistiques scolaires	F.Exp.			
Enseignement primaire				
* construction/réhabilitation écoles	FBBR PISEP			
* équipement des écoles	Pr.Urg. PISEP			
* matériel didactique (livres ..)	Pr.Urg.			
* formation des enseignants	Pr.Urg.			
* aide arriérés salaires	AF			
Enseignement secondaire générale				
* construction/réhabilitation écoles	FBBR PISEP MIP			
* équipement des écoles	FBBR PISEP			
* matériel didactique (livres ..)	PISEP			
Enseignement secondaire technique				
* construction/réhabilitation écoles	AESTP MIP			ACTEC/COPEP
* équipement des écoles	AESTP			ACTEC/COPEP
* matériel didactique (livres ..)				
* formation/recyclage des enseignants et cadres du Min.	AESTP	BEET ENS		ACTEC/COPEP
* développement curricula	AESTP	BEET		
* gestion des écoles				
Enseignement professionnel				
* construction/réhabilitation centres	MIP	CEM		
* équipement des centres	MIP	CEM		
* matériel didactique (livres ..)		CEM		
* formation des formateurs		CEM		
* gestion des centres		CEM		
Enseignement supérieur				
* appui institutionnel/infrastructure	MIP		CUD-CIU	
* renforcement ressources humaines et capacités d'enseignement		UNESCO	CUD-CIU VIIR-IP	

* recherche			CUD-PIC	
Autres				
* éducation à la paix		UNESCO		FONCABA/UBUNTU
* formation générale et spécifique de la police nationale	APNB			

Le tableau ci-dessus nous indique que :

- L'aide belge est répartie parmi les sous-secteurs majeurs de l'éducation ;
- L'aide bilatérale directe concerne surtout l'enseignement primaire et secondaire (général et technique) ;
- Les acteurs de l'aide bilatérale indirecte ne sont généralement qu'actifs dans un sous-secteur ;
- Plusieurs acteurs se retrouvent dans le sous-secteur de l'enseignement secondaire technique.

2.4 Cohérence

2.4.1 Alignement avec les politiques et pratiques du pays

2.4.1.1 La coopération directe

Les documents stratégiques de la coopération directe au niveau du pays (la Note Stratégique Burundi, les PICs) ne définissent pas vraiment une politique en matière d'éducation mais donnent des orientations plutôt opérationnelles. Plus spécifiquement, ils présentent des priorités concrètes (projets, programmes ou domaines d'intervention possibles) tout en indiquant leur lien avec la politique du pays comme celle-ci était formulée (ou en voie de formulation) au moment de la rédaction de ces documents. Cela dit, ces documents de politique du pays (CSLP, politique sectorielle, plan d'urgence) ont été jusqu'à maintenant assez globaux et ont reflété aussi le souci d'arriver à un consensus dans lequel chaque partenaire pourrait se retrouver.

Les choix stratégiques visent aussi une cohérence avec les autres secteurs et au sein des différents niveaux du système éducatif, ce qui est illustré par le choix explicite (dans le dernier PIC) pour l'enseignement technique et professionnel afin de contribuer au développement économique du pays et à la gestion des flux d'élèves du primaire suite à la gratuité de l'enseignement primaire.

Les interventions choisies sont ainsi fondées sur les besoins réels du pays qui restent énormes. Elles ont également tenu compte de l'évolution de la situation dans le pays (situation de crise initialement, transition vers une stabilité par la suite). Ainsi, dans la période 2002-2005, l'accent a été mis sur l'appui à la restauration des services d'éducation essentiels, tandis que par la suite l'appui institutionnel et organisationnel a reçu plus d'attention. Cependant ce changement d'orientation s'est réalisé assez lentement et de façon incomplète.

Les différentes interventions ont également bien tenu compte de l'architecture éducative ainsi que de la structure du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture. Une contrainte majeure se situe cependant au niveau du déséquilibre des moyens disponibles au niveau, d'une part, de ces interventions et, d'autre part, des Directions Générales associées à la mise en œuvre des projets et programmes. Ce déséquilibre est la source majeure de certains problèmes au niveau de la coordination et de la complémentarité des efforts des partenaires (voir ci-dessous).

2.4.1.2 La coopération indirecte

Au niveau de la coopération indirecte, l'APEFE situe également son action de façon explicite dans le cadre stratégique et opérationnel défini par le pays. La coopération universitaire (CUD, VLIR) se base surtout sur les priorités explicitées par ses partenaires universitaires, sans que le lien avec un cadre plus global ne soit apparent. Les quelques projets ONG sont issus d'initiatives locales pertinentes qui s'inscrivent également dans les priorités nationales.

2.4.2 Cohérence interne (au niveau de la coopération belge)

La stratégie belge en matière d'éducation et de formation (définie dans un document avec le même nom) est peu connue et encore moins utilisée par les acteurs belges. Certains parmi eux doutent même de la pertinence d'une stratégie pareille en soulignant la nécessité d'assurer en premier lieu la cohérence avec les politiques du pays. Cela dit, le profil de l'aide belge est globalement cohérent avec ce document, tant au niveau des choix de domaines d'intervention qu'au niveau des rôles spécifiques de chaque acteur belge, ce qui s'explique d'ailleurs par le caractère très large des choix stratégiques (en effet les priorités actuelles au Burundi ne correspondent pas avec celles du document stratégique, mais y sont bien mentionnées). Seulement peut-on constater que certains domaines clés indiqués dans la stratégie comme l'appui institutionnel, la gestion et la gouvernance du secteur, sont encore peu développés dans le programme au Burundi, mais cela peut se justifier au regard de la situation du pays qui vient de sortir d'une crise profonde.

Les interventions des différents acteurs belges actifs au Burundi (DGCD/CTB, APEFE, CUD/VLIR, ONG) sont globalement en ligne avec leurs missions et domaines d'intervention respectifs dans le secteur de l'éducation. Ainsi, les différents secteurs de l'enseignement sont bien couverts par la coopération belge. D'autre part, cette situation n'implique pas que les systèmes d'enseignement sont considérés dans leur ensemble et qu'une cohérence stratégique qui englobe le secteur dans son entièreté soit assurée. Par exemple, dans la constellation actuelle, la Belgique ne peut pas donner une réponse suffisamment adéquate aux problèmes et besoins de l'enseignement supérieur ; l'appui de la CUD y est très pertinent mais pas en mesure de donner une réponse compréhensive aux problèmes.

La coopération bilatérale directe dispose de plusieurs instruments de coopération (projets 'ordinaires' comme l'AESTP, fonds d'urgence comme le FBBR, fonds d'études et d'expertise, MIP, bourses). Certains de ces instruments (comme les MIP notamment) ne sont pas conçus pour appuyer les politiques sectorielles. D'autres instruments par contre auraient pu être mieux orientés dans cette direction qu'ils l'ont été jusque maintenant, e.a. par le manque d'un cadre cohérent à définir par les autorités burundaises (dans le cas des bourses). La décision récente de mieux coordonner la gestion et l'usage des différents fonds et du nouveau projet APIP permettra probablement de combler cette lacune et de formuler une réponse plus souple et stratégique aux défis et potentiels qui se présentent.

2.4.3 Cohérence avec les priorités internationales et l'action des partenaires internationaux

Les politiques et pratiques belges n'ont que partiellement suivi les objectifs et engagements éducatifs internationaux (EPT, OMD liés à l'éducation), mais là où elles ne les suivent pas (par exemple en ce qui concerne la priorité pour l'enseignement technique), la Belgique disposait de bons arguments pour procéder ainsi et a fait ce choix en concertation avec les partenaires burundais. Cependant, la Belgique n'a jusqu'à maintenant pas défini 'une priorité relative' par rapport à ses engagements ; une telle démarche aurait pu faciliter la prise de décision quant au poids relatif des différents choix.

Les politiques et pratiques belges sont également assez cohérentes par rapport aux tendances internationales en matière des modalités de financement (évolution vers des appuis sectoriels, des financements multi-bailleurs, l'aide budgétaire), ce qui est illustré dans le dernier PIC par des prévisions importantes pour une contribution à un 'fonds commun politique sectorielle', le programme APIP et la prévision d'une réserve non affectée (destinée probablement à une aide budgétaire). Cela dit, la Belgique essaie d'assurer que ces nouvelles formes d'aide sont adaptées aux capacités institutionnelles et de gestion du pays.

Jusqu'en 2005, il n'y avait pas de réelle cohérence parmi les efforts des différents partenaires internationaux. Chacun travaillait de son côté, même si tout le monde s'efforçait à éviter des chevauchements. A partir de 2005 des missions conjointes sous la coordination d'UNICEF ont permis une meilleure cohérence des actions à envisager. Ces concertations coordonnées par UNICEF servent même de modèle pour le développement de mécanismes similaires dans d'autres secteurs. Des réunions mensuelles organisées par la Délégation de l'UE et auxquelles la Belgique participe (elle détient même le co-leadership pour le secteur de l'éducation), constituent un autre mécanisme pour assurer la cohérence des politiques et pratiques.

2.5 Coordination

2.5.1 Coordination entre les partenaires belges

Pendant les dernières années, il n'y a pas eu de réelle redynamisation du dialogue politique et de l'interaction entre les différents acteurs belges comme le préconisait la note stratégique. Cela dit, il y a de bonnes pratiques d'échange d'information de façon informelle, surtout entre la DGCD/CTB et l'APEFE sans que celles-ci aient abouti à une planification commune. A une exception près, la coopération universitaire et celle par le biais des ONG restent un peu isolées.

La bonne coordination n'a pas seulement permis d'éviter des chevauchements et conflits, dans quelques cas, elle a abouti à des accords mutuels. Même si ces coopérations sont globalement positives, elles ne se sont pas déroulées sans difficultés :

- Dès la phase d'identification,, l'APEFE a été associée au projet AESTP et a à son tour formulé un projet d'appui au BEET qui est un partenaire opérationnel important de l'AESTP. Même si la coopération est actuellement considérée comme bonne, elle reste assez lourde pour plusieurs raisons : l'existence de deux projets ayant chacun leurs structures de pilotage et de gestion, les cultures et pratiques de gestion très différentes de la CTB et de l'APEFE, et les différences au niveau du statut des cadres CTB et ceux de l'APEFE.
- Au niveau de la Caire de l'UNESCO auprès de l'Université du Burundi, plusieurs appuis belges (DGCD, CGRI, APEFE, CUD) se rencontrent pour la mise en œuvre du développement d'un DESS en droits de l'homme et résolution pacifique des conflits et des activités dans le même domaine envers d'autres acteurs (associations, enseignement secondaire, le public au sens large). Il s'agit d'une initiative très intéressante malgré le fait que la coordination des différents appuis pose souvent problème. En outre l'APEFE réfléchit sur son engagement futur dans l'initiative car celle-ci se situe au niveau universitaire qui n'est pas son domaine d'action.

2.5.2 Coordination avec les partenaires internationaux

La participation active de la Belgique dans les structures et mécanismes de coordination entre les bailleurs (missions communes et coordinations mensuelles organisées par la Délégation de l'UE) permet évidemment une coordination et échange d'information au niveau de la mise en œuvre des programmes. De façon globale, les relations avec les autres partenaires de développement sont également facilitées par l'échelle relativement

petite 'du monde de développement' burundais dans lequel les acteurs clés se rencontrent souvent. Finalement, il faut mentionner que la Belgique a appuyé la mise sur pied et le fonctionnement du CNCA qui est censé coordonner l'aide internationale dans le pays.

Il n'existe cependant pas encore de vraie planification commune, ni d'accords d'harmonisation des procédures qui faciliteraient la tâche de la partie burundaise. Une amélioration dans ce sens semble à ce moment encore difficile pour la coopération belge qui se voit handicapée par des procédures longues et des règles très rigides et compliquées qui occasionnent souvent une mise en œuvre tardive des engagements. Cela dit, il est important de mentionner les discussions entre le Ministère de l'Éducation et les partenaires financiers devant mener à la réalisation d'un cadre partenarial qui vise à mieux regrouper et coordonner les appuis dans le cadre du plan sectoriel et entrerait en vigueur fin 2007. En outre, trois donateurs (la Belgique, le Royaume Uni et la France) négocient sur la mise sur pied d'un Fonds Commun de l'Éducation.

2.5.3 Coordination avec les partenaires locaux

2.5.3.1 Au sein de la coopération bilatérale directe

La plupart des interventions sont gérées sous le mode de la co-gestion, qui, d'une part, est apprécié par les partenaires burundais car il situe, en principe, la maîtrise de l'intervention au niveau du partenaire burundais et assure que toutes les décisions importantes sont prises ensemble. A cette fin, les interventions co-gérées prévoient une structure de concertation locale (SMCL) responsable de la gestion stratégique et qui se réunit en principe deux fois par an, ainsi qu'une unité de gestion de projet gérée par le binôme Directeur d'Intervention (désigné par la partie burundaise) et Délégué à la co-gestion (désigné par la partie belge).

Malgré l'appréciation globalement positive de ce mode de gestion ainsi que de ces dispositifs (que l'on considère globalement comme adéquats par rapport aux conditions actuelles du pays), certaines critiques sont également émises. Au niveau des SMCL, certains partenaires locaux déplorent que ces réunions ne se tiennent que deux fois par an (la possibilité d'organiser des réunions extraordinaires existe, mais est ressentie difficile à réaliser), d'autant plus qu'il n'existe pas de mécanisme de suivi externe. Certains partenaires burundais ont également le sentiment qu'il leur manque un poids réel au niveau de la prise des décisions au niveau des SMCL.

Les structures de gestion de projet fonctionnent globalement de façon efficiente, mais ne sont pas ou insuffisamment articulées aux directions générales compétentes. Celles-ci les conçoivent souvent comme des structures à part sur lesquelles elles ont peu de prise. Cette situation s'explique, entre autres, par un manque de clarté sur le niveau désiré d'implication des directions générales (et des institutions au niveau local) dans la mise en œuvre des projets et par le fait que le directeur d'intervention n'est pas à la (aux) Direction(s) Générale(s) concernée(s). Un autre facteur qui rend la situation complexe est lié aux exigences administratives et financières imposées à la CTB qui souvent obligent les cadres de la CTB à fonctionner plutôt comme des gestionnaires que comme des conseillers. Finalement, il est important de mentionner les demandes récurrentes des cadres locaux pour recevoir de primes et d'autres indemnités, qui causent des problèmes et des tensions réguliers. Ces demandes se comprennent au regard des ressources limitées dont disposent ces cadres et du faible niveau de leur salaire. Une politique harmonisée parmi les bailleurs s'impose à cet égard.

Un autre facteur qui rend la mise en œuvre du projet et plus spécifiquement la coordination entre les partenaires laborieuses sont les importantes erreurs techniques ou d'appréciation dans la formulation du dossier technique et financier (DTF) qui constitue le document de

base pour la convention entre les partenaires. Dans plusieurs projets, les DTF doivent être changés dès le démarrage du projet et chaque changement du DTF doit être agréé par le SMCL (ce que certains concernés considèrent comme une procédure lourde).

Globalement, il faut également souligner que le système 'standardisé' de la co-gestion tient peu compte des capacités des institutions partenaires.

Finalement, l'implication des structures locales et des bénéficiaires reste très timide tandis que, même dans le contexte contraignant que connaît le pays, certaines opportunités pour les impliquer davantage dans la mise en oeuvre des projets existent.

2.5.3.2 Au sein de la coopération bilatérale indirecte

La coordination avec les partenaires locaux au sein de la coopération bilatérale indirecte semble poser moins de problèmes et est généralement (très) efficace. Au niveau de l'APEFE, les comités de pilotage et structures de gestion des projets semblent fonctionner convenablement. Seulement a-t-on noté que certaines structures locales se plaignent du manque de transparence de l'APEFE au niveau financier.

Dans la coopération universitaire, le programme de CUI est géré par deux comités de pilotage (un dans chaque pays) avec chacun un coordinateur. Ils sont parvenus à développer des mécanismes de concertation efficaces qui semblent bien fonctionner.

2.6 Complémentarité

Tant au niveau théorique que dans la pratique, il existe une bonne complémentarité entre la DGCD et la CTB. La DGCD intervient au niveau politique et stratégique ainsi que de la planification de l'aide et de la coordination avec les autres bailleurs. Le seul problème est que les cadres de la DGCD sont fortement sollicités pour un large éventail de tâches ce qui fait qu'ils ont trop peu de temps pour les dimensions politique et stratégique de leur travail. La CTB se soucie de la mise en oeuvre des interventions. Il n'existe pas de chevauchement ou de conflit de compétence. Cette division claire des tâches est renforcée par de bons échanges et contacts personnels qui permettent d'assurer une démarche cohérente vis-à-vis de l'extérieur. Les deux structures assument également des rôles complémentaires dans des réunions clés comme celles des SMCL des différentes interventions. La présence de deux structures belges dans ces réunions constitue certainement un avantage considérable, même si elle alourdit le travail des deux côtés.

Dans quelques projets (AESTP, Chaire UNESCO) les acteurs belges ont réussi à valoriser les avantages comparatifs des différentes structures belges. On reste cependant loin d'une situation où les complémentarités et avantages comparatifs sont recherchés de façon proactive.

Au niveau des projets, la division des rôles et tâches entre partenaires belges et burundais est généralement claire. Notamment dans la coopération bilatérale indirecte, il semble exister un bon équilibre dans la contribution des différents partenaires. Dans la coopération bilatérale directe par contre, souvent les unités de gestion des projets semblent jouer un rôle trop important dans la mise en oeuvre, ce qui implique une implication limitée des institutions locales. Cette situation est compliquée davantage par les capacités limitées des structures locales et leurs ressources limitées qui souvent les rendent dépendantes de l'aide extérieure.

A cela s'ajoute le constat que dans beaucoup de projets et programmes, on a raté des opportunités à créer des complémentarités, notamment au niveau de l'association possible de structures et institutions locales à la mise en oeuvre des actions. Ce constat s'applique surtout pour des programmes qui ont adopté un mode 'd'urgence' (par exemple la

construction d'infrastructure scolaires et la fourniture d'équipement). Ce genre de programmes offre en effet des possibilités importantes à impliquer les institutions locales (écoles, communes) et à renforcer les capacités locales de gestion. Un constat pareil est d'application pour l'aide financière pour le paiement des arriérés de traitement du personnel enseignant à laquelle on aurait pu lier, entre autre, un renforcement des capacités de gestion des ministères concernés. Un dernier exemple d'une opportunité de complémentarité ratée est le manque d'implication de l'ENS dans l'action du BEET de redéfinition des curriculums pour l'enseignement technique.

Jusqu'à ce jour, il existe peu de complémentarités entre les actions dans le secteur de l'éducation et les autres secteurs; la future concentration géographique des efforts belges sur la province de Kirundo doit en principe ouvrir des possibilités de nouvelles complémentarités.

2.7 Effets d'une meilleure cohérence, coordination et complémentarité au niveau de l'efficacité et de l'efficacité de l'aide belge

Les effets majeurs d'une meilleure cohérence, coordination et complémentarité au niveau de l'efficacité et de l'efficacité peuvent se résumer comme suit.

2.7.1 Approches suivies

- Jusqu'à maintenant et pour des raisons historiques, la coopération a surtout suivi une 'approche projet'. Cette approche a été efficace et efficiente car le souci majeur de ces projets était relativement simple : répondre à une situation d'urgence en contribuant à assurer un niveau minimal de service de base dans l'enseignement primaire et secondaire. L'AESTP constitue le premier projet (en effet il s'agit plutôt d'un programme) qui veut aller au-delà de cette approche. Il prend en charge une large gamme de besoins à savoir : réhabilitation et construction des infrastructures, équipements, fourniture de matériels didactiques, renforcement des capacités par la formation du formateur et des enseignants, prise en charge de la qualité par la conception des programmes et la mise en place des outils pédagogiques, appui à l'autofinancement des écoles, mise en place et accompagnement des conseils d'écoute et déplacement en faveur des enseignants et des élèves, etc.
- Les autres interventions dans le secteur ont surtout répondu (et continuent pour une bonne partie à le faire) aux urgences afin d'accompagner le gouvernement de transition en l'absence d'une réelle programmation.
- Le changement vers une approche programme implique des modifications au niveau de l'assistance technique. Celle-ci doit s'occuper moins de la restauration de services de base d'éducation, mais doit davantage s'orienter vers le développement des capacités locales. Ainsi, elle doit plus s'articuler avec les structures locales qui souvent sont encore relativement faibles. Il est clair que cette nouvelle approche demande des compétences et modes de travail différents. L'expérience de l'AESTP démontre que cette transition n'est pas facile à réaliser.
- Il est d'ailleurs clair que le même changement pose des exigences nouvelles aux partenaires burundais qui, eux aussi, se voient confrontés à des défis nouveaux.
- Jusqu'à maintenant, le programme de bourses ne s'intègre pas encore dans cette démarche de programme alors qu'il pourrait jouer un rôle important dans le processus de renforcement des capacités nécessaires à assurer une mise en œuvre de qualité de la démarche programme.

2.7.2 Budgétisation et dépenses

- Les progrès au niveau de la cohérence, la coordination et la complémentarité se situent surtout au niveau du pays. Ils ne sont pas encore suivis par des améliorations correspondantes au niveau des procédures et règles administratives et financières que les acteurs belges de la

coopération bilatérale directe sont censés suivre. Ainsi, on n'est pas encore arrivé à une budgétisation plus souple et une meilleure correspondance aux prévisions.

- Les budgets et flux financiers des projets et programmes n'ont pas de lien avec les cycles budgétaires du ministère et des institutions d'éducation du pays.

2.7.3 Gestion et évaluation

- De façon globale, toutes les actions ont été réalisées correctement (en respectant les procédures et normes, par exemple dans la passation des marchés), mais ce respect entraîne souvent des coûts de transaction considérables et un retard dans la mise en œuvre des actions.
- En termes d'une meilleure cohérence coordination et complémentarité, des progrès indéniables ont été réalisés au niveau local. On peut citer le cas de la synergie entre l'APEFE et la Chaire UNESCO dans l'organisation du DESS et la CUD et l'Université du Burundi dans le cadre de la formation continue des enseignants, de l'organisation de 3^e cycles dans la Faculté des Sciences et dans la fourniture des équipements. Un autre exemple est la coopération APEFE-CTB dans le cadre des projets AESTP et Appui au BEET.
- Dans la pratique, ces coopérations ont cependant été confrontées à des difficultés liées (entre autres) aux différents systèmes de gestion des projets (au niveau administratif et financier, comme au niveau du contenu).
- Une meilleure cohérence, coordination et complémentarité au niveau des processus de mise en œuvre de la coopération se heurtent au fait que les partenaires locaux dans certains domaines ne disposent pas de l'expertise nécessaire pour s'impliquer réellement dans la programmation, la mise en œuvre et l'évaluation des projets.
- Il faut aussi signaler que certaines évaluations sur l'efficacité de l'aide au regard des principes du CAD sur les états fragiles, sur les impacts macroéconomiques du FBBR et l'aide budgétaire exceptionnelle ont clairement initié un processus de réflexion en vue d'une meilleure harmonisation, alignement et renforcement des capacités. Ces évaluations ont également soutenu le processus de préparation du dernier programme indicatif de la coopération belge au Burundi.

3 EFFETS

3.1 Effets de l'aide belge

3.1.1 Au niveau des acteurs belges

- Les acteurs belges, notamment ceux de la coopération belge directe et indirecte à travers l'APEFE, ont évolué vers une compréhension plus grande de la nécessité d'une meilleure cohérence, coordination et complémentarité et adhèrent plus explicitement aux politiques sectorielles de l'éducation du Burundi et aux objectifs et engagements internationaux (OMD, CSLP).
- Au niveau de la coopération directe, cette évolution positive n'a cependant pas encore contribué à des partenariats renforcés, à cause de certaines contraintes : dispositif de coopération peu adapté, manque de compétences et de continuité au niveau des structures locales.
- Au niveau des actions de l'APEFE, la même évolution a clairement (co-)contribué à des partenariats renforcés, notamment au niveau des actions qui ont démarré depuis quelques années (la coopération avec la Chaire UNESCO et celle avec l'ENS).
- Au niveau de l'enseignement supérieur, la coopération universitaire ne répond pas nécessairement à la logique des politiques nationales mais les actions entreprises entre le CUD et l'Université répondent efficacement aux besoins prioritaires des facultés des sciences, des sciences appliquées des sciences agronomiques et de droit. Des effets clairs au niveau des renforcements des capacités institutionnelles sont à noter.

3.1.2 Renforcement de partenariats Sud-Sud

- La coopération belge n'a pas produit de résultats à ce niveau. Il n'est cependant pas exclu que le financement de bourses de stages locales (dans des pays africains) ait promu de tels partenariats.

3.1.3 Contribution à la formulation des politiques

- Dans le cadre de la contribution à la formulation d'une politique en matière de planification du secteur de l'éducation, la Belgique a participé à cinq missions conjointes. Sa participation a été très efficace par ses propositions de tenir compte de l'équilibre interne dans le système éducatif même si on est dans l'obligation de gérer les flux à l'entrée au secondaire.
- Dans le cadre des Fonds d'expertise et d'études, la Belgique a financé une expertise pour la mise en place des données de l'éducation 2004-2005 et 2005-2006 et le début de définition de la planification sectorielle de l'éducation et du plan d'action pour la mise en œuvre de cette planification.

3.1.4 Développement des capacités et développement institutionnel ; gouvernance

- Par son orientation sur l'urgence et la restauration de services essentiels d'éducation, la coopération bilatérale directe a jusqu'à maintenant peu contribué au développement des capacités et au développement institutionnel. Les projets formulés récemment (comme l'AESTP et l'APNB) prévoient cependant des actions importantes dans ce domaine.
- La contribution en matière d'efficacité en termes de développement institutionnel et de développement des capacités du programme des bourses d'études, bourses de stages et de formation doctorale reste assez limitée à cause d'une absence de planification nationale en la matière.
- L'appui belge a jusqu'à maintenant prêté peu d'attention aux aspects de gouvernance (transparence, responsabilisation), tant au niveau central que dans les institutions éducatives.

- Dans le cadre de la coopération indirecte, des actions significatives en matière de renforcement des capacités institutionnelles ont été entreprises. Dans la coopération universitaire il s'agit de la formation continue de tous les professeurs du premier et du deuxième cycle de l'enseignement des facultés des sciences, l'organisation du DEA et des DESS, et de la formation doctorale. Dans le cadre du programme de l'APEFE, il s'agit entre autres de la formation des formateurs en informatique, la formation des homologues par des assistants techniques APEFE, la formation des conseillers pédagogiques et des enseignants, et l'appui aux programmes de l'ENS.

3.1.5 Résultats en matière d'éducation

- D'une manière globale, la coopération belge répond aux besoins réels du secteur de l'éducation et a contribué efficacement à répondre aux problèmes qui se posent dans le secteur.
- Dans le cadre du plan d'action Education Pour Tous, l'aide belge a permis d'accroître l'accès à l'école primaire en réhabilitant, en construisant et en équipant de nouvelles écoles primaires.
- Pour une meilleure cohérence interne du système éducatif, l'aide belge a permis d'augmenter la capacité d'accueil au niveau de l'enseignement secondaire général en construisant des collèges communaux permettant ainsi d'accroître le taux de transition du primaire vers le secondaire. Même si une attention spécifique pour la dimension genre n'a été prise en compte, la construction et l'équipement des collèges aura été profitable aux filles.
- Egalement, les aides budgétaires pour apurer les arriérés des salaires des enseignants ont permis d'installer un cadre de dialogue qui a permis de limiter les longues périodes de grèves répétitives et en conséquence de maintenir à flot le système éducatif au niveau primaire et secondaire.
- En matière d'enseignement technique, professionnel et de métier, la coopération belge s'est engagée dans différents projets. L'AESTP et la coopération de l'APEFE au niveau du BEET s'occupent de différents aspects de l'enseignement technique et professionnel (augmentation de l'accès, amélioration de la qualité, renforcement des capacités, adéquation formation aux besoins du marché de l'emploi). L'APEFE est engagée dans une démarche similaire au niveau des centres de métiers.
- Les partenariats dans l'enseignement supérieur avec l'Université du Burundi (CUD, VLIR), la Chaire UNESCO (CUD, APEFE) et l'ENS ont contribué à un renforcement institutionnel et une augmentation de la qualité de l'enseignement. Il faut regretter que les moyens limités ne permettent pas de mettre en œuvre une stratégie plus exhaustive qui pourrait permettre à l'enseignement supérieur de surmonter ses problèmes.
- En matière de lutte contre le VIH-SIDA, un financement belge a permis de former les formateurs et des pairs éducateurs pour la lutte contre le SIDA dans les écoles primaires pilotes dans chaque commune dans quatre provinces du pays.

3.1.6 Durabilité des effets

- A tous les niveaux, on peut douter de la durabilité des effets des actions. Les scénarios développés indiquent clairement que le pays ne peut pas assurer le financement du secteur éducatif dans les dix ans à venir et restera fortement dépendant de l'aide extérieure. Tant que le développement économique ne suit pas les secteurs sociaux, ce problème persistera.
- Au regard de cette réalité, la notion de la durabilité doit être approchée d'une façon adéquate. Il sera lieu de mettre l'accent sur des actions renforçant les capacités d'organisation, de planification, de gestion et de bonne gouvernance tant au niveau central que local dans les institutions d'enseignement, tout en acceptant que des ressources extérieures resteront nécessaires.

3.2 Facteurs qui ont contribué aux succès des résultats

Plusieurs facteurs ont contribué à la réussite des interventions de la coopération belge au Burundi au cours de la période 2002-2006. Ils peuvent être résumés comme suit.

- Le facteur le plus important se situe au niveau de la pertinence des projets par rapport aux besoins du système éducatif qui s'inscrivent dans la politique de l'éducation 2002, dans les CSLP et aujourd'hui dans le projet de planification sectorielle. La Belgique a, en d'autres termes, démontré un grand souci à assurer que ces initiatives répondent aux besoins locaux.
- Lié au facteur précédent, il faut noter que la Belgique, contrairement à d'autres pays, a décidé de rester présente pendant les difficiles années de crise. Cette présence lui a permis de bien suivre la situation sur le terrain et de baser ses décisions sur cette connaissance cruciale. Notons également, que la Belgique disposait d'une expérience considérable dans le secteur de l'éducation, qui depuis très longtemps a été un de ses secteurs d'intervention prioritaires dans le pays.
- Un autre facteur qui a conduit au succès enregistré est la bonne complémentarité des acteurs belges au niveau de la DGCD et de la CTB de l'APEFE et de la CUD mais aussi la bonne connaissance du terrain par ces mêmes acteurs. En effet, chacun de ces acteurs a travaillé depuis longtemps dans le pays et a ainsi pu établir des liens solides avec des institutions locales. Ces liens ont dans beaucoup de cas été déterminants dans la mise sur pied de nouvelles initiatives.
- Parallèlement à la bonne complémentarité entre les acteurs belges, l'existence de différents modes de coopération bilatérale (FBBR, Fonds d'expertise, Fonds d'études, Bourses, MIP, Appui, au fonds d'urgence, APIP) à côté de grands projets comme AESPT et PISEP a permis de développer une politique avec souplesse, permettant de réagir de façon efficace aux besoins du pays.
- Aussi, les structures de coordination mises en place (SMCL et les comités de pilotage) auront permis une bonne mise en œuvre même si dans beaucoup de cas il faut améliorer les mécanismes de concertation entre les UGP et les structures administratives du pays.
- Au cours de ces deux dernières années, la mise en place d'un cadre de concertation entre les bailleurs de fonds a contribué à opérationnaliser les interventions pour chercher des résultats palpables dans le secteur de l'éducation.

3.3 Facteurs qui ont limité le succès des résultats

Les facteurs limitant le succès des résultats sont les suivants.

- Le pays se trouve dans une période de post-conflit. La période de crise impose de répondre aux urgences dans tous les secteurs y compris celui de l'éducation. Le facteur le plus limitant a été l'absence d'une planification permettant une approche du secteur dans son entièreté, établie en collaboration avec les acteurs belges et les autres bailleurs importants.
- La faible capacité des partenaires nationaux en matière de planification, de gestion et d'évaluation de projets ne permet pas d'optimiser les réalisations des projets. Cette faible capacité est doublée par les changements intempestifs des cadres qui s'opèrent au rythme des changements des régimes et des gouvernements.
- L'aide belge a dû passer d'un mode d'urgence vers un mode qui inscrit les actions dans la durée. Ce changement est très exigeant dans la mesure où il requiert d'autres approches et le développement d'un autre type de partenariat avec les institutions locales. La coopération bilatérale directe a été relativement lente avec l'adoption de nouvelles approches et là où celles-ci sont appliquées, elles ne semblent pas encore mises au point.
- La complémentarité parmi les acteurs belges (partiellement arrangé par un cadre légal) est certainement à considérer comme un avantage. D'autre part, le fait que chaque acteur ait son (ou ses) champs d'action spécifique, implique également qu'une réponse stratégique coordonnée qui permet une réponse cohérente par rapport aux besoins et problèmes du système éducatif dans son ensemble, ne soit pas possible.

- Notamment dans la coopération bilatérale directe, les lourdeurs administratives et les procédures rigides tant au niveau national qu'au niveau de la Belgique limitent la rapidité de la mise en œuvre des projets.
- On peut noter également que la faiblesse des salaires au niveau national impose aux donateurs d'accorder des primes, des indemnités et d'autres incitants aux membres des UGP. Cette situation crée des jalousies auprès d'autres structures concernées, conduisant à une mauvaise communication et à des blocages dans la mise en œuvre des projets malgré l'existence du SMCL et des comités de pilotage. Cette situation est davantage délicate dans la mesure où il n'existe pas une politique harmonisée parmi les bailleurs dans ce domaine.

4 LECONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS

4.1 Leçons apprises

- Même au plus fort de la crise sociopolitique, la coopération belge directe et indirecte est restée au côté du Burundi pour répondre aux exigences de l'urgence dans tous les paliers du système éducatif burundais suivant les politiques sectorielles de l'éducation. Cette politique, qui a été mise en question à certains moments, a permis à la Belgique de sauvegarder ses acquis et rapidement élargir sa coopération une fois que la situation le permettait.
- Les choix stratégiques sectoriels se sont surtout fait inspirer par l'analyse de la situation locale, les demandes des partenaires burundais et leur politique ; la politique sectorielle de la DGCD en matière de formation et d'éducation n'a pas joué un rôle important. Il semble qu'au moins dans des pays (comme le Burundi) avec une forte stratégie de coopération dans le secteur, l'existence d'une note sectorielle ne joue pas un rôle important dans le processus de prise de décision politique.
- Même s'il est vrai que la coopération s'est fait inspirer par le souci de la cohérence et d'être en ligne avec les besoins prioritaires du pays, il est important de noter que l'histoire (l'expérience de coopération dans le passé) a joué un rôle déterminant dans le choix des domaines d'intervention, pas tellement à cause du désir de la Belgique de continuer sa présence dans ces domaines, mais surtout à cause des demandes des partenaires locaux. Ce constat s'explique également par le caractère très général et vaste du cadre politique du pays qui en effet permet une marge de manœuvre très considérable pour n'importe quelle coopération.
- Les notes de politique générale et sectorielle (belges comme burundaises) ont été d'utilité limitée dans une situation d'urgence (conflit) et de post-conflit. Dans une situation pareille, il faut en effet des outils plus adaptés (et terre-à-terre) pour guider les acteurs dans leur prise de décision.
- Le passage d'une démarche d'urgence vers un appui 'de développement' n'est pas facile. La Belgique l'a réalisé en développant un projet global couvrant une large partie du sous-secteur de l'enseignement technique et professionnel et prenant en compte la réhabilitation et la construction des infrastructures, les équipements, la reformulation des curriculums et la formation des formateurs et des enseignants. Mettre en oeuvre un tel projet implique des capacités différentes par rapport à celles nécessaires dans une approche 'urgence' et pose des défis importants qui sont difficiles à résoudre à court terme.
- De bonnes performances en ce qui concerne la cohérence, coordination et complémentarité au niveau politique ne garantissent pas nécessairement des performances similaires au niveau de la mise en œuvre (la pratique). Des acquis au niveau politique peuvent être 'neutralisés' par des systèmes et cultures de gestion peu adaptés. Il en ressort, entre autres, qu'une vraie harmonisation ne se limite pas aux processus dans les pays partenaires mais doit être complétée par des actions parallèles en Belgique.
- Une bonne complémentarité (comme elle existe entre les acteurs belges, tant au niveau de la politique sectorielle comme au niveau du terrain) ne garantit pas nécessairement une réponse stratégique et cohérente par rapport au secteur dans son entièreté à cause des capacités limitées (au moins en termes financiers) de l'aide bilatérale indirecte à répondre aux problèmes importants du pays dans certains sous-secteurs de l'éducation.
- Jusque maintenant, même si des missions conjointes multi-bailleurs autour du projet PARSEB ont été organisées, la communauté des bailleurs comme les autorités compétentes du pays n'ont pas pu (ou voulu) développer une réflexion commune en ce qui concerne le constat que le pays n'est pas capable (et ne le sera non plus à moyen terme) à assurer lui-même le financement du secteur. Le manque d'une telle réflexion semble empêcher le développement de démarches qui explicitement tiennent compte de cette réalité tant au niveau de la planification commune (multi-bailleurs) des interventions qui doit se faire à moyen et long terme, comme au niveau des interventions individuelles qui doivent se soucier davantage du défi d'assurer la durabilité de leurs effets (avantages).

4.2 Recommandations

1. Une grande partie de l'aide belge dans le secteur est toujours mise en œuvre suivant une 'approche urgence' dans le souci de fournir une réponse rapide et efficace à des besoins urgents prioritaires dans le secteur de l'éducation. Or, cette approche n'est plus appropriée pour au moins deux raisons :

- la situation dans le pays évolue clairement vers une stabilité à tous les niveaux, ce qui permet d'inscrire les actions dans la durée ;
- la raison d'être d'une approche qui situe les actions d'urgence dans un *continuum* (urgence → réhabilitation → développement) est largement considérée comme inappropriée ; il s'agit de la changer par une approche de '*contiguum*' qui préconise une mise en œuvre parallèle et en synergie des trois types d'actions.

Il est ainsi recommandé que l'aide belge sorte de l'approche d'urgence et inscrive ses actions dans une optique de développement durable. Ce changement d'approche implique des modifications importantes au niveau de la conception et la mise en œuvre des actions (notamment en ce qui concerne l'implication des institutions locales) qui seront abordées dans les recommandations suivantes.

2. Dans la définition de sa stratégie dans le secteur de l'éducation, la coopération belge doit accorder une meilleure attention à la cohérence interne du système éducatif et sa relation avec les autres secteurs. Tout en s'alignant aux OMD, le CSLP et le plan sectoriel, cela implique :

- une planification ou au moins concertation commune parmi les acteurs belges actifs dans le pays afin de pouvoir formuler une réponse plus stratégique et cohérente ;
- la définition d'une priorité relative (en termes budgétaires) de l'appui lié aux grands objectifs internationaux (EPT, OMD) et de l'appui aux autres sous-secteurs (enseignement secondaire et supérieur) prioritaires dans la stratégie actuelle ;
- une attention accrue pour l'adéquation entre l'éducation et les besoins sur le marché de l'emploi ;
- une attention continue pour l'enseignement secondaire technique et professionnel, ainsi que l'enseignement des métiers ;
- une réponse plus stratégique par rapport aux problèmes de l'enseignement supérieur.

3. La mise en œuvre adéquate de la recommandation précédente implique une révision de la division actuelle (implicite mais assez stricte) des rôles et des tâches parmi les acteurs belges de la coopération directe et indirecte. Cette division préconise en effet une spécialisation des acteurs belges en ce qui concerne les différents sous-secteurs de l'éducation. Sans vouloir mettre en question la nécessité d'une certaine spécialisation, la nécessité de formuler une réponse stratégique et cohérente au secteur dans son ensemble impliquera notamment que les problèmes de l'enseignement supérieur ne seront pas la préoccupation seule de la coopération universitaire.

Il est probable que cette recommandation implique une modification des conventions et du cadre légal qui définissent le rôle de chaque acteur.

4. Tout en ligne avec la première recommandation, les projets et programmes doivent inclure de façon plus systématique une attention pour le renforcement des capacités des institutions locales et donner une attention accrue aux dimensions de gestion et de gouvernance, tant au niveau central que local. Dans chaque intervention, il sera question de définir une démarche exhaustive et taillée sur mesure qui tient compte des capacités actuelles de ces institutions locales.

5. En liaison avec les recommandations 1, 2 et 4, et tout en s'alignant aux documents clés politiques du pays, la Belgique doit évoluer d'une programmation à court terme vers une programmation à moyen terme pour son appui au secteur. Ce faisant, cette programmation doit tenir compte des ressources limitées dont dispose le pays pour assurer le financement du secteur, mais à la fois définir des mesures permettant la pérennité et durabilité des acquis de l'appui. Une même démarche devra être d'application au niveau des interventions mises en oeuvre qui, tout en tenant compte des ressources limitées du pays à assurer le financement du secteur, doivent développer des approches à optimiser la participation et l'appropriation locales qui sont des facteurs importants pour arriver à une plus grande durabilité des effets de l'action belge.

6. De façon globale, l'appui belge ne doit pas uniquement concerner un appui à la mise en oeuvre des politiques du pays, mais également le développement de mécanismes de participation et de contrôle provenant de la base qui peuvent assurer un contre-poids sain par rapport à l'action gouvernementale afin d'en assurer la pertinence de façon continue. Cet appui belge peut se situer dans les projets dans le domaine de l'éducation comme dans une démarche plus globale de consolidation de la société, qui est un autre secteur clé de l'appui belge au pays.

7. Considérant le rôle clé que joue la Belgique dans le secteur d'éducation, elle doit développer davantage ses capacités à participer de façon significative à la définition des politiques et des plans d'action prioritaires. Elle doit maintenir son souci de s'aligner aux politiques du pays et de se coordonner avec les partenaires internationaux ; cette attitude n'exclut cependant pas une attitude critique par rapport à certaines prises de décision proposées par le gouvernement ou des bailleurs internationaux.

8. Tout en ligne avec la décision déjà prise de mieux coordonner l'usage et la gestion de fonds/instruments à vocation multisectorielle (FBBR, Fonds d'Expertise, Fonds d'Expertise, APIP, bourses, MIP), il est recommandé d'assurer une utilisation plus cohérente de ces fonds/instruments en vue de renforcer les choix stratégiques sectoriels.

9. Au niveau du programme des bourses, il est recommandé que le partenaire burundais établisse une politique plus claire qui permette une meilleure articulation de ce programme avec les besoins de renforcement institutionnel du pays, de préférence dans les secteurs de coopération avec la Belgique.

10. Il est recommandé que pour chaque intervention une structure mixte de concertation soit mise sur pied dès la phase d'identification (et pas à partir de la formulation), ce qui permet une appropriation progressive de l'intervention par la partie burundaise. Cette structure doit gérer les différentes phases du cycle (à partir de l'identification jusqu'à l'évaluation finale) et notamment s'associer étroitement à la formulation qui jusque maintenant est trop restée l'affaire d'une équipe restreinte de techniciens.

11. Considérant que beaucoup des efforts pour arriver à des progrès au niveau de la cohérence, la coordination et la complémentarité sont actuellement hypothéqués par la lourdeur du système administratif et financier, il est recommandé que la Belgique revienne ses pratiques actuelles à cet égard et, dans ce domaine aussi, s'aligne avec les choix internationaux en faveur d'une gestion axée sur les résultats.

12. De façon globale, le système de la co-gestion peut encore être maintenu considérant le contexte institutionnel actuel du pays. Certains aspects du système doivent cependant être revus :

- les unités de gestion de projets doivent être plus étroitement liées à la (aux) Direction(s) Générale(s) concernée(s) par l'intervention, entre autres en assurant que le Directeur

d'Intervention rende compte directement à cette (ces) Direction(s) Générale(s) et que des bons mécanismes de communication (dans les deux sens) entre ces structures soient établis;

- le dispositif de co-gestion mis en place doit mieux tenir compte des capacités des structures partenaires et de la physionomie du projet ;
- en ligne avec le principe de subsidiarité, les compétences et responsabilités doivent être déléguées au maximum au niveau local, même si cela implique un effort supplémentaire de renforcement de capacités ;
- l'attribution des primes et indemnités devrait se baser de préférence sur une politique harmonisée définie d'un commun accord par les bailleurs internationaux et la partie burundaise.

13. Considérant le rôle clé que jouent les comités de concertation (SMLC) dans le pilotage stratégique des projets, il est recommandé que le(s) représentant(s) de la DGCD continue(nt) à y participer *ex officio* ; ces comités leur fournissent en effet une connaissance des réalités du terrain qui doit leur permettre d'assumer convenablement leur tâche au niveau de la conception et du suivi stratégique de l'appui belge.

Appendice 1 : Aide belge: secteur de l'éducation et de la formation

Vision d'ensemble

Burundi	Valeur des interventions	
	(en K €)	(en % de la valeur totale)
Dépenses totales (2001 – 2005)	9.699	2,0%
Dépenses 2001	267	0,3%
Dépenses 2002	4.332	4,4%
Dépenses 2003	1.048	1,1%
Dépenses 2004	1.772	1,7%
Dépenses 2005	2.280	2,4%
Valeurs moyennes des interventions	388	
Classement pour les pays partenaires (par valeur d'interventions)	8	
Classement global (par valeur d'interventions)	11	
Nombre d'interventions	25	

Par Directeurat / Département

Burundi	Valeur des interventions	
	en K €	% de dépenses pour le pays/ la région
D0.2 – Suivi / Evaluation / Statistiques		
D1 – Programmes Gouvernementaux	7.218	74,4%
D2 – Programmes Spéciaux		
D3 – Programmes Non-gouvernementaux	2.481	25,6%
D3.1 – ONG	162	1,7%
D3.2 – Universités / Institutions scientifiques	1.430	14,7%
D3.3 – Autres Partenaires	889	9,2%
D4 – Programmes Multilatéraux et Européen		

Par code DAC

Burundi	Valeur des interventions	
	en K €	% de dépenses pour le pays/ la région
111 – Éducation, niveau non spécifié	1.107	11,4%
11110 – Politique de l'éducation et gestion administrative		
11120 – Équipements scolaires et formation	217	2,2%
11130 – Formation des enseignants	889	9,2%
11182 – Recherche en éducation		
112 – Education de base	4.315	44,5%
11220 – Éducation de base	3.911	40,3%
11230 – Éducation pour une meilleure qualité de vie pour les jeunes et les adultes	405	4,2%
11240 – Éducation de la petite enfance		
113 – Éducation secondaire		
11320 – Enseignement secondaire		
11330 – Formation professionnelle		
114 – Education post-secondaire	2.517	25,9%
11420 – Enseignement supérieur	1.606	16,6%
11430 – Formation technique supérieure de gestion	911	9,4%
Education sous d'autres codes CAD/CRS	1.760	18,2%
12181 – Education et formation médicales		
12261 – Education sanitaire	63	0,7%
14081 – Education/formation dans la distribution d'eau et d'aassainissement		
31381 – Education et formation dans le domaine de la pêche		
33181 – Education/formation dans le domaine du commerce		
41081 – Éducation et formation environnementales		
43081 – Education et formation plurisectorielles	1.697	17,5%

Appendice 2 : Liste des interventions

Acteur	Activités
DGCD/BTC	Projet d'Appui à l'Enseignement Technique et Professionnel (AESTP) Projet d'Infrastructures Scolaires et Equipements (PISEP) Construction d'écoles primaires et de collèges communaux, équipements mobiliers des écoles, ... par le biais du Fonds Belgo-Burundais de Réemploi (FBBR) Appui de la Coopération belge dans le cadre du programme d'urgence (banc pupitres, livres de français et de calcul, livre de maîtres, formation des enseignants, ...) (Progr. d'Urgence) Octroi d'une aide financière pour le paiement des arriérés de traitement du personnel enseignant (AF) 23 MIP (réhabilitation d'établissements scolaires et de centres de formation, ...) Programmes de bourses (bourses d'études de troisième cycle et de doctorats mixtes, bourses de stage en Belgique, bourses de stage locales) Appui Ponctuel aux Institutions Publiques (APIP) ¹⁹ Appui à l'élaboration de statistiques scolaires et à la planification sectorielle (par le biais du Fonds d'Expertise) (F.Exp) Formation globale et spécifique de la police nationale Bourses d'études et de stages
APEFE	Renforcement du Bureau d'Etude de l'Enseignement Secondaire Technique au niveau des filières technologiques (BEET) Renforcement des capacités de gestion et formation de l'Enseignement des Métiers au Burundi (CEM) Renforcement des compétences des techniciens burundais par le renforcement des structures de formation dans les sections techniques du département des sciences appliquées de l'Ecole Normale Supérieure de Bujumbura (ENS) Renforcement d'un système intégré d'activités de formation, recherche, information et documentation au sein de la Chaire UNESCO en Droits de l'Homme et Résolution pacifique des conflits (en partenariat avec CIUF et CGRI)
VVOB	Pas actif au Burundi
CIUF	PIC Micropropagation in vitro et assainissement de variétés locales de plantes alimentaires et agroforestières (Institut de recherche agronomique du Burundi, Bujumbura) Création d'un centre de compétences en eaux souterraines à l'Université du Burundi et études pilotes des ressources en eaux souterraines de la plaine de la Rusizi (CESOUB) (Université du Burundi) CUI avec l'Université du Burundi Renforcement des ressources humaines et des capacités d'enseignement au niveau du 1 ^{er} cycle Renforcement des ressources humaines et des capacités d'enseignement au niveau du 2 ^{ième} cycle Préparation des 3 ^{èmes} cycles en sciences, formations doctorales Amélioration de l'infrastructure informatique Appui aux ressources documentaires Actions Nord Bourses de cours et stages internationaux
VLIR	Programme d'initiatives propres Appui à la Faculté de Droit de l'Université du Burundi Actions Nord : Bourses de cours et stages internationaux
ONGs	Formation à la valeur 'Ubuntu' (FONCABA/Centre Ubuntu) Agrandissement et équipement de l'Ecole Technique Secondaire de Kiryama (ACTEC/COPEP)
Autres	Appui aux actions pédagogiques des écoles à programme belge d'Afrique centrale (EBAC)

¹⁹ Il s'agit d'un nouveau programme dont le secteur Education profitera certainement dans le future.

Appendice 3 : Indicateurs clés pour l'éducation

Données des trois derniers Rapports Mondiaux de Suivi (RMS) sur l'EPT	RMS 2005			RMS 2006			RMS 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Données des trois derniers Rapports Mondiaux de Suivi (RMS) sur l'EPT	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et +) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	50.4	57.7	43.6	58.9 ^{*1}	66.8 [*]	51.9 [*]	59	67	52
Taux brut d'admission dans le préprimaire et d'autres programmes d'EPPE (%)	2001			2002-2003			2004		
	1.3	1.4	1.3	1.3	1.3	1.3	1	1	1
Taux net d'admission dans l'enseignement primaire	2001			2002-2003			2004		
	30.5 ^{**}	33.3 ^{**}	27.6 ^{**}	33.7	34.1	33.4	35	37	34
Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire	2001			2002-2003			2004 (fin année scolaire en)		
	53.4 ^{**}	58.8 ^{**}	48.0 ^{**}	57.4	62.4	52.3	57	60	54
Enfants non scolarisés (000)	2001			2002-2003			2004 (fin année scolaire en)		
	536.6 [*]	237.1 [*]	299.4 [*]	494	218	276	518	240	278
Abandons toutes années confondues (%)	2000			2001-2002			2003 (fin année scolaire en)		
	44.1	41.4	47.4	37.6	38.9	35.9	45.1	44.2	46.4
Transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général (%)	2000			2001-2002			2003 (fin année scolaire en)		
	32.3 ^{**}	36.9 ^{**}	26.7 ^{**}	32.3 ^{**y2}	-	-	34	35	33
Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (%)	2001			2002-2003			2004 (fin année scolaire en)		
	8.3 ^{**z3}	9.5 ^{**z}	7.1 ^{**z}	8.6 ^{**}	9.7 ^{**}	7.6	-	-	-
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (%)	2001			2002-2003			2004 (fin année scolaire en)		
	1.9	2.7	1.2	1.0	1.5	0.6	2	3	1
Rapport élèves/enseignants dans l'enseignement primaire	2001			2002-2003			2004 (fin année scolaire en)		
	49			50	-	-	49	-	-
Rapport élèves/enseignants dans l'enseignement secondaire	2001			2002-2003			2004 (fin année scolaire en)		
	21 ^{**z}			19	-	-	19	-	-
Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB	2001			2002			2004		
	3.7 ^{**}			4.0	-	-	5.3	-	-

¹ Estimations UIS

² Données GMR 2006 - (z) Données concernent 2001/2002, (y) Données concernent 2000/2001.

³ Données GMR 2005 - (z) Données concernent 2000/2001, (y) Données concernent 1999/2000.

* Estimations nationales

** Estimations UIS

Appendice 4 : Liste des personnes interviewées

Nom	Position	Organisation
<i>Au sein des institutions burundaises concernées par la coopération belge</i>		
Rurakamvye P.C.	Secrétaire Permanent	CNCA
Nyobewe V.	Chef du Cabinet du Ministre	Ministère de l'Education Nationale et de la Culture
Nivyumuremyi L.	Chef de Service chargé des questions pédagogiques	BEET
Niyonzima J.C.	Conseiller pédagogique	BEET
Ntangamajeri A.	Directeur	BEET
Niyonzima L.	Directeur	BPE
Manirambana E.	Chef du Service de Construction	BPE
Niyungeko P.	Conseiller pédagogique	
Nahimana V.	Directeur Général	Direction Générale des Bureaux Pédagogiques
Bizimungu H.	Directeur Général	Direction Générale de l'Enseignement Secondaire Technique
Ndirahisha J.	Directeur	ENS
Dovori R.	Chef du Département des Sciences Appliquées	ENS
Rurankiriza J.M.	Directeur de l'Enseignement Secondaire Générale et Pédagogique des Collèges Communaux et des Etablissements Privés	Direction Générale de l'Enseignement Secondaire Générale et Pédagogique des Collèges Communaux et des Etablissements Privés
Nisubire J.	Directeur Général	Direction Générale de l'Enseignement Professionnel
Busago A.	Directeur de la Planification	Direction Générale de l'Enseignement Professionnel
Muringa G.	Directeur Général	Direction Générale des Programmes de Développement et de Reconstruction, Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction Nationale
Nsengiyumba G.	Responsable du secteur de l'Education	Direction Générale des Programmes de Développement et de Reconstruction, Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction Nationale
Karonkano J.	Directeur Europe, Amérique et Caraïbes	Ministère des Relations Extérieures et de la Coopération

Juma E.	Inspecteur Général	Inspection Générale de l'Enseignement
Niyibona J.	Directeur Provincial à Gitega	Ministère de l'Education Nationale et de la Culture
Ndikumana L.	Directeur	Ecole de Travaux Publics, Gitega
Nzosaba C.	Directeur	Ecole Technique Secondaire d'Art, Gitega
Hakiza G.	Directeur	Régie des Oeuvres Universitaires, UB
Bukuru J.	Vice-Recteur	UB
D. Niyonzima	Doyen de la Faculté des Sciences	UB
G. Ntakimazi	Responsable DESS en Environnement	UB
V. Ntakakutimana	Directeur de la Recherche	UB
S. Makoroka	Doyen de la Faculté de Droit	UB
Représentants des acteurs belges		
Broecke A.	Ministre Conseiller, Chargé de la Coopération au Développement	DGCD
Risch L.	Attaché à la Coopération	DGCD
Couvreur Y.	Représentant Résident	BTC
Rodenbach E.	Chargé de Programmes	BTC
Devos M.	Coordonnatrice	APEFE
Cadres des projets de coopération bilatérale (directe et indirecte)		
Nzokirawtevy S.	Directeur d'Intervention	AESTP
Dewulf P.	Délégué à la Co-gestion	AESTP
Pire P.	AT, chargé des infrastructures	AESTP
Coclet B.	AT APEFE/BEET	BEET/APEFE
Dubois A.	AT APEFE/BEET	BEET/APEFE
Grignard V.	AT APEFE/BEET	BEET/APEFE
Ntema P.	AT APEFE/BEET	BEET/APEFE
Ndikumana T.	Directeur d'Intervention	APNB
Dorhogne T.	Délégué à la Co-gestion	APNB
Ndayisaba J.	Coordonnateur	Chaire Unesco
Brouillard I.	AT APEFE/Unesco	Chaire Unesco

Charlier M.	AT, Appui à des activités éducatives	PAU
Ntitegekwa M.L.	Chargé des programmes	MIP/Programme bourses
Ntahonicaye S.	Chargé du programme	PISEP
Cursoux D.	Délégué à la co-gestion	APIP
Ndayiragije G.	Directeur	COPEP
Nyandwi J.J.	Directeur Administratif et Financier	COPEP
Représentants de la communauté des bailleurs internationaux		
Schmidt A.	Chef de Section Développement Rural et Infrastructure	Délégation de la CE
Ngarambe P.	Administrateur du programme éducation	UNESCO
Delawoevre C.	Attaché de Coopération	Ambassade de France
Cole L.	Administrateur du Programme Education	UNICEF
Tomoko S.	Administrateur Adjoint du Programme Education	UNICEF
Niyongere A.	Directeur	PTCPE
Kantabazi P.	Responsable du Programme Education	Banque Mondiale
Autres personnes ressources		
Bikebako P.	Directeur	Twitezimbere
Cuenin S.	Consultant	PARSEB

Appendice 5 : Réponse aux commentaires

Remarques préliminaires:

- *La version draft du rapport introduite auprès de la DGCD comptait 43 pages. Les commentaires de la CTB réfèrent à une pagination qui nous n'est pas claire. Le premier commentaire, par exemple, réfère à la page 46 qui correspond à la page 14 de la version introduite. Ainsi, il nous a été difficile de tracer les parties du texte auxquelles certains remarques de la CTB font référence.*
- *Nous avons préféré donner nos réponses en français, la langue qui a été utilisée pour la rédaction de ce rapport.*

p. 46, laatste §: De partner zou niet voldoende betrokken worden tijdens de formulering: « implication qui n'a pas toujours été optimale ». Onze partners worden tijdens de formulering altijd actief betrokken. Dit wordt sterk aangemoedigd en gestimuleerd door zowel BTC als DGOS. Uiteraard zal de betrokkenheid nog verder toenemen bij een toenemende capaciteit van onze partners. Er is al een verbetering merkbaar.

Nous ne sommes pas d'accord avec le commentaire. Le processus de formulation reste jusque maintenant trop l'affaire de l'équipe (mixte) responsable de la formulation sans implication optimale des institutions partenaires. Il est vrai que le manque de capacités de ces partenaires constitue un handicap à cet égard. Dans des conditions pareilles, un effort spécifique s'impose ; nous n'avons pas trouvé des efforts pareils.

p. 47, 1st §: Het medebeheer vindt niet enkel plaats tijdens de vergaderingen van de SMCL (een strategisch orgaan²⁰) maar vooral in de *Unité de Gestion* van het project. Door onder meer tijdens de formulering de meest gepaste verankering van de *Unité de Gestion* na te streven, en met zorg de referentietermen voor de functie van *Directeur d'Intervention* op te stellen, worden de optimale condities nagestreefd. Bovendien wordt de *Directeur d'Intervention* benoemd door de Burundese partner.

Il n'est pas clair ce que le commentaire entend par "optimale condities" (conditions optimales). Nous avons constaté, notamment dans le projet AESTP qui a des objectifs importants de renforcement institutionnel, un manque d'ancrage de l'Unité de Gestion au sein des institutions partenaires. A notre connaissance, son Directeur d'Intervention était nommé par le Ministre (et est responsable vis-à-vis celui-ci), pas par la ou les directions générales concernées. Toujours dans le même projet, ces directions générales concernées ne considéraient pas vraiment le Directeur d'Intervention comme leur représentant dans le projet. Dans les autres projets également, les Unités de Gestion des projets n'étaient pas vraiment ancrées dans les institutions partenaires (mais pas toutes ces institutions le considéraient comme un problème).

Le texte du rapport a été légèrement adapté.

p. 49, laatste §: Deze § is in contradictie met p. 47, 1ste §.

Nous n'avons pas pu repérer le paragraphe auquel on fait référence.

²⁰ Zie ook evaluatie van SMCL recent uitgevoerd door DRIS in opdracht van BTC.

p. 52, ‘coordination avec les partenaires internationaux, 2de §: Het rapport stelt « il n’existe pas de vraie planification commune, ni d’accords d’harmonisation des procédures qui faciliteraient la tâche de la partie burundaise ». De besprekingen voor een « *cadre partenarial entre le MINEDUC et les PTF* » zijn al verschillende maanden aan de gang. Het *cadre partenarial* beoogt à mieux regrouper et coordonner les appuis dans le cadre du plan sectoriel en zal door alle onderwijsdonoren en MINEDUC in het najaar ondertekend worden. Daarnaast zijn de onderhandelingen over een Fonds Commun de l’Education aan de gang waarbij voorlopig drie donoren fondsen poolen om het sectorplan te financieren (België, Verenigd Koninkrijk en Frankrijk).

*Le commentaire ne met pas en question le constat du manque d’une planification commune à ce moment (le texte dit : il n’existe pas **encore** de vraie planification commune, ...). Le texte a cependant été complété avec l’information fournie.*

p. 53, 1st §: Het is inderdaad juist dat bij de start van de uitvoering van AESTP een aanpassing van het DTF nodig bleek omdat een optimistische inschatting van het aantal te bouwen scholen werd gemaakt²¹. Bij de start van het project werden het DTF in de SMCL aangepast aan de realiteit wat op een flexibiliteit wijst. Omdat dit een alleenstaand geval betreft kan men dit bezwaarlijk veralgemenen naar alle andere projecten in Burundi.

Deux réactions:

- *Le DTF de l’AESTP a du être adapté a plusieurs reprises en ce qui concerne le nombre d’écoles à inclure dans le projet : d’abord des 22 écoles initialement prévues à 18, puis à 11 et finalement à 7. Il s’agit donc d’erreurs d’appréciation consécutives.*
- *Le projet d’Appui à la Police Nationale a connu un problème pareil dans la mesure où le dossier de formulation a été trop ambitieux et pas tenu compte de certaines contraintes locales (logistiques et autres) dans la planification de son action de formation. Les problèmes de l’AESTP ne sont donc pas un cas isolé.*

Le texte a cependant été adapté légèrement.

p. 53, laatste §: Zie ook 2de bullet hoger (p. 47, 1e §). De projecten in medebeheer zijn doorgaans goed geïntegreerd in de bestaande structuren van de partnerinstellingen. Het is overigens de partner zelf die aangeeft waar het project gesitueerd wordt. Het gewicht van de beslissingen van het project ligt – binnen de limieten opgelegd door het DTF en de SMCL – inderdaad bij de PMU. Er is ook steeds een focus op het versterken van de partnerinstelling (soms enkel het departement dat direct betrokken is bij de uitvoering).

Voir notre réponse concernant la remarque sur la page 47.

p. 56, ‘développement des capacités’, 1^e bullet : Gelijkaardige reactie als hierboven. In de meeste projecten, vooral in de recent geformuleerde, worden altijd activiteiten voor capaciteitsontwikkeling en institutionele versterking voorzien. In bepaalde projecten is inderdaad geen luik capaciteitsontwikkeling voorzien o.w.v de aard van de interventie. (voornamelijk

²¹ Hoewel het aantal te bouwen scholen tijdens de formulering reeds van 50 naar 22 werd gereduceerd.

urgentieprogramma en FBBR). Aanvullende informatie: in 2007 wordt waarschijnlijk een nieuw project geformuleerd: “appui institutionnel au MINEDUC”.

*Le texte n'est pas en contradiction avec le commentaire car il dit que ... **jusqu'à maintenant** la coopération bilatérale a peu contribué au développement des capacités et au développement institutionnel.*

Nous avons ajouté une phrase posant que dans les projets récemment formulés ce genre d'activités est prévu.

p. 56, ‘développement des capacités’, 4^e bullet : De evaluatoren beschouwen ‘formation continue des professeurs’, ‘organisation des DEA et DESS’ (curriculum development) en ‘formation doctorale’, etc. als activiteiten die institutionele capaciteiten versterken. In dit perspectief vallen dan zeker ook een hele rits van AESTP activiteiten onder deze noemer (formation des formateurs, adaption et reactualisation des programmes scolaires, appui à l'inspectorat etc.), net als het beurzenprogramma.

D'accord; voir la phrase ajoutée au premier « bullet ».

p. 60, laatste bullet: In de onderwijsdialoog komen de onderwijsfinanciering en de financieringstekorten van de sectorstrategie uitvoerig aan bod. Aan de hand van een financieringsscenario wordt een realistische en betaalbare sectorstrategie uitgewerkt.

Les documents que nous avons pu consulter à cet égard discutent en effet du financement du secteur, mais ne proposent pas encore une stratégie réaliste et finançable. Nous avons cependant surtout voulu mettre l'accent sur le manque de développement de démarches devant assurer la durabilité des effets de l'appui.

Le texte du rapport a été légèrement adapté.

p. 61, aanbeveling 3: Het is niet duidelijk wat hiermee bedoeld wordt en welke de praktische implicaties hiervan zijn.

La recommandation a été reformulée.

p. 62, aanbeveling 10: De SMCL van een project wordt altijd opgericht bij de start van de formulering (en niet pas bij de start van de implementatie zoals gesuggereerd wordt in het rapport). De referentietermen van een formulering worden besproken in het partnercomité en de SMCL en beslissingen hierover worden gezamenlijk genomen.

Le rapport a été corrigé en fonction de cette remarque.

Appendice 6 : Bibliographie

ACTEC, Kiryama, Agrandissement et équipement de l'Ecole Technique secondaire de Kiryama, Rapport d'Activités 2005 – Plan d'action 2007, 14p. + ann.

(Action Aid International) BURUNDI (2006). Impact des politiques inspirées par les institutions financières internationales sur la Politique de l' Education Nationale, p29.

APEFE, (2006). Burundi, Plan Annuel 2007, 92p.

APEFE, (2005). Burundi, Plan Annuel 2006, 99p.

APEFE (2005). Dossier d'instruction des interventions APEFE constituant le projet « Renforcement du bureau d'étude de l'enseignement secondaire technique et professionnel (BEET) au niveau des filières technologiques », 14p. + ann.

APEFE (2005). Appui aux Centres d'Enseignement des Métiers Burundi, MAEMAA – APEFE, Dossier d'instruction, 90p. + ann.

APEFE (2005). Rapport d'activités, 192p.

(Association des Universités Francophones) (2006). Etats des lieux de l'Enseignement Supérieur en Afrique des Grands Lacs, p83.

(Banque Mondiale) (2007). Document d'Evaluation d'un projet d'Appui à la Reconstruction du Système Educatif, p122.

Berwouts, K. ((2006). Burundi, 129p.

Bossuyt, M., (2006). Verslag over het zesde werkingsjaar (oktober 2005/september 2006) van het V.L.I.R.-project « Bijstand aan de Rechtsfaculteit van de 'Université du Burundi', 16p.

Bossuyt, M., (2005). Verslag over het vijfde werkingsjaar (juli 2004/september 2005) van het V.L.I.R.-project « Bijstand aan de Rechtsfaculteit van de 'Université du Burundi', 1p.

Bossuyt, M., (2004). Verslag over het zesde werkingsjaar (juli 2003/juni 2004) van het V.L.I.R.-project « Bijstand aan de Rechtsfaculteit van de 'Université du Burundi', 17p.

Bossuyt, M. (2000). Eigen Initiatieven 2000, Projectvoorstel : bijstand aan de Rechtsfaculteit van de « Université du Burundi », 16p.

Convention spécifique entre le Royaume de Belgique et la République du Burundi relative au projet de coopération « Projet d'Infrastructures Scolaires et d'Equipements Pédagogiques (2004), 13p.

Convention spécifique entre le Royaume de Belgique et la République du Burundi relative au projet de coopération « Appui à l'Enseignement secondaire technique et professionnel (AESTP) (2004), 7p.

[Coopération Technique Belge] ([2006]). Implication de la radio scolaire NDERAGAKURA dans le processus de l'éducation, de l'apprentissage dans le sens le plus large, "Texte dans le cadre du Séminaire Aide Projet et Aide Budgétaire dans le secteur de l'Education" (19-22/12/2005), p5.

[Coopération Technique Belge] ([2006]). NDERAGAKURA-J'éduque un être humain qui doit grandir, Implication de la radio scolaire NDERAGAKURA dans le processus de l'éducation, de l'apprentissage dans le sens le plus large, p8.

(Coopération Technique Belge) (2006). Projet d'Appui à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel :Rapport d'exécution, p23.

(Coopération Technique Belge) (2006). Projet d'Appui à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel. Rapport d'exécution, p20.

(Coopération Technique Belge) (2006). Projet d'Infrastructures scolaires et d'Equipements Pédagogiques, p51.

(Coopération Technique Belge) (2006). Coopération Bilatérale directe au Burundi: Appréciation des programmes en cours, p22.

(Coopération Technique Belge) (2006). Appréciation du programme de Coopération Bilatérale entre la Belgique et le Burundi : Document interne préparatoire à la commission mise en octobre 2006, p93.

(Coopération Technique Belge) (2005). Projet d'Appui à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel :Rapport d'exécution, p17.

(Coopération Technique Belge) (2005). Audit des salaires des agents civils (en particulier les enseignants) au Burundi: problèmes et solutions, p8.

(Coopération Technique Belge) (2005). Appui à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel. Dossier technique et financier, p67.

(Coopération Technique Belge) (2005). Projet d'Infrastructures Scolaires et d'Equipements Pédagogiques, Document Technique et Financier pour une prolongation et réalimentation du projet, 8p.

(Coopération Technique Belge) (2005). Projet d'Infrastructures Scolaires et d'Equipements Pédagogiques, Rapport Final, p31.

(Coopération Technique Belge) (200X). Projet d'Infrastructures Scolaires et d'Equipements Pédagogiques, Dossier technique et financier, p34.

(Coopération Technique Belge) (200X). Octroi d'une aide financière pour le paiement des arriérés de traitement du personnel enseignant, 46p.

Coopération Universitaire au développement (2005). Rapport annuel 2005, p76.

Coopération Universitaire au Développement ([2003]). Plan quinquennal 2003-2007: Construire ensemble le savoir comme moteur de développement, p69.

CUD-CIUF, (2005). Rapport annuel – programme 2005 (4 activités), Université du Burundi, 26p.

Coopération Universitaire au Développement ([2003]). Programme 2003-2007, Schéma de présentation d'une activité (1-4), Université du Burundi, 4p.

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Burundi, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking. p56.

Direction Générale de la Coopération au développement (2002). Note stratégique Burundi, Service Public Fédéral affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement. p53.

Direction Générale de la Coopération au développement (2002). Note stratégique éducation et formation, p59.

International Monetary Fund (2005). Burundi: Poverty Reduction Strategy Paper – Preparation Status Report, 10 p.

International Monetary Fund (2004). Burundi: Interim Poverty Reduction Strategy Paper, [International Monetary Fund]. p100.

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2007). Lettre de politique pour le secteur de l'éducation et de la formation, 10p.

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2007). Plan d'action pour la mise en œuvre du plan de développement sectorielle de l'Education 2007-2009, p24 .

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2007) :Statistiques de l'enseignement Pré-Primaire, primaire et secondaire Annuaire 2005-2006, p116.

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2007). Indicateurs 2005/2006 sur l'Enseignement au Burundi, p37.

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2006). Perspectives pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l' Education Pour Tous, p19.

(Ministère de l' Education National et de la Culture) (2006) Politique sectorielle du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, p59.

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2006). Statistiques de l'Enseignement Pré-primaire, primaire et secondaire, Indicateurs 2004/2005, p34.

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2005). Plan d'Action pour la Reconstruction et le Développement de l'Education et de la formation 2006/2015, p98.

[Ministère de l'éducation Burundi] ([2003]). Plan d'action national d'éducation pour tous, p63.

(Ministère de l'Education Nationale et de la Culture) (2002). Politique sectorielle, p61.

(Ministère de l'Enseignement des Métiers et de l'Alphabétisation des Adultes – APEFE) (2005). Appui aux centres d'Enseignement des Métiers :Dossier d'instruction, p115.

(Ministère de la planification du Développement et de la Reconstruction Nationale) (2006). Projet multisectoriel de réinsertion socio-économique Ateliers Provinciaux d'identification des Filières de Formation Professionnelle Prioritaires.

Niyongabo, J. (2005). Etude sur le Problématique de l'Education au Burundi, 53p.

(Observatoire de l'Action Gouvernementale), (2006). Analyse de l'importance, de l'utilisation et de la gestion de l'aide accordée au Burundi par le Royaume de Belgique (1995-2004), Rapport provisoire, 45 p. + ann.

OECD (2003). DAC Guidelines and Reference Series. Harmonising Donor Practices for Effective Aid Delivery, 124p.

Programme d'appui multi-bailleurs à la reconstruction du système éducatif du Burundi (PARSEB) (2006). Aide Mémoire de la Seconde Mission Conjointe sur le Secteur de l'Education, Programme d'appui multi-bailleurs à la reconstruction du système éducatif du Burundi (PARSEB), p22.

(Programme de réhabilitation du Burundi) (PREBU) (2006). Convention de Financement 7^e FED : Evaluation finale, p154.

(République du Burundi) (2006). Cadre Stratégique de croissance et d Lutte pour la Pauvreté –CSLP. p102.

(République du Burundi) (2007). Programme d'Actions Prioritaires de mise en œuvre du CSLP2007-2010, p96.

(République du Burundi) (2004). Fonds Africain de Développement : Projet multisectoriel de Réinsertion socio-économique, p42.

(République du Burundi – Royaume de Belgique) (2006). Coopération Belgique – Burundi. Programme Indicatif de Coopération 2007-2009 (PIC), 13p.

Rodenbach, E. ([2005]). Leçons tirées de la Construction d'Infrastructures Scolaires au Burundi, p5.

Sinzinkayo, P.C. (2004). Enseignement technique et professionnel. Inadaptation, déséquilibre et incertitudes, 48p.

(Université du Burundi) (2004) : Diplôme d'Etudes Supérieures spécialisées en Droit de l'Homme et Résolution pacifique des conflits. p7 .

Universitaire Ontwikkelingssamenwerking (2005). Jaarverslag 2004, Vlaamse interuniversitaire raad (VLIR)-University Development Co-operation (UOS). p68.

RD Congo

Laetitia Antonowicz

Dominique Kabuya

Oscar Struijvé

Août 2007

Table des matières

RD Congo	79
Abréviations	82
1 INFORMATIONS GENERALES	84
1.1 Contexte	84
1.2 Profil de la présence internationale	84
1.3 Profil de la présence belge	85
1.4 Organisation du partenariat pour le développement	85
1.5 Tendances-clés en éducation	86
2 RESULTATS MAJEURS	88
2.1 Tendances des politiques de coopération et pertinence	88
2.1.1 Coopération bilatérale directe	88
2.1.2 Programmes Spéciaux	89
2.1.3 La coopération bilatérale indirecte	89
2.1.3.1 Coopération universitaire : CIUF-CUD et ViR-UOS	89
CIUF-CUD	89
ViR – UOS	89
2.1.3.2 Autres partenaires : APEFE et VVOB	90
APEFE	90
VVOB	90
2.1.3.3 ONG	90
2.2 Des politiques à la pratique – les processus de développement	90
2.2.1 Coopération bilatérale directe	91
2.2.2 Coopération bilatérale indirecte	93
2.2.2.1 Coopération universitaire : CIUF-CUD et ViR-UOS	93
CIUF-CUD	93
ViR-UOS	93
MRAC	94
2.2.2.2 Autres partenaires : APEFE et VVOB	95
APEFE	95
VVOB	95
2.2.2.3 ONG	96
2.3 Typologie des interventions en RDC	96
2.4 Cohérence	99
2.4.1 Approche belge	99
2.4.2 Alignement avec les politiques et les pratiques du pays	99
2.4.2.1 Réponse aux priorités	99

2.4.2.2	Ancrage institutionnel.....	100
2.4.2.3	Cohérence avec les partenaires internationaux.....	100
2.4.2.4	Cohérence sectorielle des acteurs belges	101
2.5	Complémentarité.....	101
2.5.1.1	Entre les acteurs belges	101
2.5.1.2	Avantage comparatif de la Belgique en RDC	102
2.5.1.3	Avec les partenaires internationaux.....	103
2.6	Coordination	103
2.6.1	Coordination entre les acteurs belges	103
2.6.2	Coordination avec les partenaires internationaux	104
2.6.3	Coordination avec les partenaires locaux.....	104
2.7	Efficience et efficacité.....	105
2.7.1	Efficacité des approches.....	105
2.7.2	Efficience des approches.....	106
3	EFFETS	107
3.1	Effets de l'appui belge	107
3.1.1	Résultats en matière d'éducation	107
3.1.2	Développement des capacités et développement institutionnel.....	108
3.1.3	Contribution à la formulation des politiques.....	108
3.1.4	Renforcement des partenariats	108
3.1.5	Gouvernance	109
3.1.6	Durabilité et viabilité.....	110
3.1.7	Au niveau des acteurs belges.....	110
3.2	Facteurs contribuant au succès des résultats	110
3.3	Facteurs limitant le succès des résultats.....	111
4	LEÇONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS	113
4.1	Leçons apprises	113
4.2	Recommandations	114
	Appendice 1 : Aide belge: secteur de l'éducation et de la formation	117
	Appendice 2 : Liste des interventions.....	119
	Appendice 3 : Indicateurs clés pour l'éducation	123
	Appendice 4 : Liste des personnes rencontrées	124
	Appendice 5 : Bibliographie.....	127
	Appendice 6 : Response to comments.....	129

Abréviations

AOD	Assistance officielle au développement
APEFE	Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger
AS	Affaires Sociales
AT	Assistance technique
BAD	Banque africaine de développement
BM	Banque mondiale
CAD	Comité d'aide au développement de l'OCDE
CCRE	Comité de coordination des ressources extérieures
CTB	Coopération technique belge
CEDESURK	Centre de Documentation de l'Enseignement Supérieur, Universitaire et de la Recherche de Kinshasa
CGRI	Commissariat Général aux Relations Internationales de la Communauté Française de Belgique
CNF	Campus Numérique Francophone
CSLP	Cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté (ou PRSP)
CUI	Coopération universitaire institutionnelle
DGCD	Direction générale de la coopération au développement
DSCRP	Document des Stratégies de Croissance et de Réduction de la Pauvreté
EPSP	Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel
EPT	Education pour tous
ESU	Enseignement Supérieur et Universitaire
FCK	Facultés Catholiques de Kinshasa
FMI	Fonds Monétaire International
FOLECO	Fédération des organisations non gouvernementales laïques à vocation économique du Congo
FTI	Initiative Fast-Track de l'EPT (Initiative de mise en œuvre accélérée IMO)
ISTA	Institut Supérieur des Techniques Appliquées
MNL	Musée National de Lubumbashi
MRAC	Musée Royal de l'Afrique Centrale
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement Economique
OMD	Objectifs du millénaire en matière de développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PIC	Projets interuniversitaires ciblés
PPTE	Initiative des pays pauvres très endettés
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PREFED	Programma régional de formation et d'échanges pour le développement

PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper (Cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté ou CSLP)
REFED	Réseau femme et développement de la province de Bandundu
SWAp	Sector wide approaches to aid (approches sectorielles)
UCB	Université Catholique de Bukavu
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNIKIN	Université de Kinshasa
UNIKIS	Université de Kisangani
UNILU	Université de Lubumbasi
UPN	Université Pédagogique Nationale
VVOB	<i>Vlaamse Vereniging Voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand</i> (Association flamande pour la coopération au développement et l'assistance technique)

1 INFORMATIONS GENERALES

1.1 Contexte

L'Institut National de la Statistique (INS) estime²² la population de la RDC à 55,81 millions d'habitants (2002) dont la majorité habite en milieu rural (60%) et dont environ 48% ont moins de 15 ans²³. Les langues nationales sont le lingala, le swahili, le kikongo et le tshiluba, mais le français reste la langue officielle, ainsi que la langue d'enseignement. Près de 400 dialectes viennent enrichir le paysage linguistique de la RDC. Les principales religions présentes dans le pays sont le catholicisme, le protestantisme, le kimbanguisme, l'animisme et l'islam.

Après deux guerres entre 1996 et 2002 qui ont fait près de 3.8 millions²⁴ de morts et qui ont profondément divisé et appauvri ses habitants, la République Démocratique du Congo est entrée dans une phase de transition suite aux Accords de Pretoria en 2002 et au dialogue inter-congolais à Sun city, qui ont conduit à la mise en place du gouvernement provisoire de 2003. A l'issue des élections libres, transparentes et démocratiques organisées fin 2006, le Président Joseph Kabila a été élu et de nouvelles institutions sont en train d'être mises en place.

À l'heure actuelle, la majeure partie du pays est en paix même s'il reste des zones où la violence subsiste. Le gouvernement s'est doté d'une nouvelle constitution et s'attache à mettre en place des réformes politiques, administratives et économiques. En dépit de la stabilisation et de la réduction de l'inflation, des efforts énormes restent à fournir pour sortir le pays de la pauvreté.

Depuis fin 2006, le pays a, après le CSLP I, finalisé le Document des Stratégies de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR) dans l'optique d'atteinte des OMD d'ici 2015 ; toutefois ceci semble être compromis au regard des paramètres socio-économiques. La RDC a l'un des indicateurs de développement humain les plus faibles de la planète, 167^{ème} sur 177, et il en est de même pour l'indicateur sexo-spécifique du développement humain (123^{ème} sur 136). Le PIB est de 705 USD PPA, ce qui fait de la RDC un des pays les plus pauvres du monde (168^{ème} sur 177 pour le PIB et 80^{ème} sur 102 pour l'indicateur de la pauvreté humaine²⁵). Le taux de prévalence VIH était estimé en 2005 à 3.2% chez les adultes de 15 à 49 ans²⁶.

La RDC est fortement tributaire de l'aide internationale. L'assistance officielle au développement (AOD) reçue en 2006 (basée sur 2004) était de 1 815 millions de Dollars américains (déboursments nets), soit 27.4% du PIB²⁷.

1.2 Profil de la présence internationale

La plupart des bailleurs se sont retirés du Congo au début du conflit de la fin des années 1990. Pendant 5 ans environ seule l'aide humanitaire est parvenue dans le pays. Avec la période de transition instaurée en 2001, la communauté internationale s'est réinvestie tant du point de vue financier que diplomatique, et la coopération bilatérale a repris.

La coopération à l'époque de sa reprise a dû faire face à nombre de contraintes : l'insécurité, le découpage administratif propice à l'instrumentalisation des interventions, le déficit de légitimité des autorités en place, le manque de représentation de la société civile, l'indisponibilité des instruments de coopération et le manque de leçons apprises par les bailleurs. A moyen terme,

²² La RDC n'a connu que deux recensements nationaux, le premier dans les années 1950 et le second en 1984 réalisé par l'INS.

²³ Multiple Indicator Cluster Survey, 2001.

²⁴ Source: Fourth International Rescue Committee Mortality Survey, DRC, July 2004 and Human Development Report 2004, UNDP.

²⁵ Toutes des données proviennent du Rapport sur le développement humain 2006, PNUD.

²⁶ UNESCO Rapport du suivi mondial de l'EPT 2007

²⁷ PNUD, http://hdr.undp.org/hdr2006/statistics/countries/data_sheets/cty_ds_COD.html

l'aide internationale a été confrontée aux faibles capacités institutionnelles, humaines et administratives des partenaires et de la société civile, à la destruction des infrastructures de base, à la disparition des secteurs productifs, et aux difficultés de coordination des bailleurs.

1.3 Profil de la présence belge

En 1990, suite au refus de Mobutu d'une enquête internationale sur les événements de Lubumbashi, la Belgique suspend ses accords de coopération avec le Zaïre. Les négociations reprennent peu à peu, l'aide indirecte est augmentée en 1995, la Loi Cadre de 1999 inscrit la RDC dans les pays partenaires, le bureau des attachés et de la CTB ouvre en 2000 à Kinshasa, et un deuxième plan d'action est élaboré en 2001.

La RDC est le pays recevant le volume le plus élevé d'AOD de la part de la Belgique. Le gouvernement belge a fait le choix d'accompagner les efforts politiques du gouvernement de transition puis du nouveau gouvernement élu. Le tableau ci-dessous présente les sommes allouées par la Belgique à la RDC entre 2001 et 2005, tout type d'assistance compris, puis pour le secteur de l'éducation de façon plus spécifique.

Entre 2001 et 2005, 11.9% en moyenne de l'AOD belge pour la RDC était concentrée sur le secteur éducatif, avec une pointe à 14.5% en 2003 et 13.5% en 2004 qui peut s'expliquer par les déboursments qui ont suivi la reprise de la coopération en 2002. L'aide belge était déboursée principalement par la D3 – Programmes Non-Gouvernementaux (48.2%) et la D1 – Programmes Gouvernementaux (44.1%). Les sous-secteurs éducatifs ayant reçu le plus d'aide sont l'enseignement supérieur (25.9%), équipements scolaires et formation (16.7%), la formation professionnelle (14.3%) et la formation des enseignants (12.5%). Plus de détails sont donnés dans l'aide-mémoire pays présenté en Annexe 1.

Total AOD Belgique, y compris éducation ²⁸					
Total	2001	2002	2003	2004	2005
253,164	37,287	33,479	42,488	69,662	70,247
Aide pour le secteur de l'éducation (valeur et pourcentage par rapport au total de l'AOD de la Belgique)					
Total	2001	2002	2003	2004	2005
30,091 (11.9%)	3,475 (9.3%)	3,801 (11.4%)	6,147 (14.5%)	9,407 (13.5%)	7,261 (10.3%)

1.4 Organisation du partenariat pour le développement

La coordination des bailleurs existe essentiellement dans les domaines de la macro-économie, de l'agriculture, de la justice et des droits humains, renforcée par l'initiative Bonnes pratiques de l'aide humanitaire.

Les principaux bailleurs en RD du Congo sont la BAD, la Belgique, le Canada, l'UE, la France, l'Allemagne, le FMI, l'OCDE, le PNUD, l'UNICEF et la Banque Mondiale. La Belgique a proposé à la communauté des bailleurs d'harmoniser leur aide en ligne avec le processus lancé par l'OCDE.

La RDC a déposé deux rapports intérimaires de lutte contre la pauvreté (CSLP), en 2002 (premier plan de développement jamais réalisé) et 2004 (plan directeur pour l'établissement du CSLP). Le DSCRIP a été finalisé en 2006 et s'appuie sur une vision du développement à long terme (Vision 26/25) basée sur des valeurs fondamentales suivantes : (i) l'unité nationale et l'intégrité du territoire, (ii) la sécurité, la justice, l'égalité et l'Etat de droit, (iii) le travail, la

²⁸ Données en milliers d'Euros.

richesse, la prospérité et le développement durable, (iv) la paix et la solidarité nationale. Les cinq piliers du CSLP sont: (i) promouvoir la bonne gouvernance et consolider la paix par le renforcement des institutions, (ii) consolider la stabilité macroéconomique et la croissance, (iii) améliorer l'accès aux services sociaux et réduire la vulnérabilité, (iv) combattre le VIH/Sida et (v) appuyer la dynamique communautaire.

La RDC a eu accès à l'Initiative des pays pauvres très endettés (PPTÉ)²⁹ en juillet 2003 avec un facteur de réduction commun de 80%.

Les partenaires du développement ont établi en 2003, en collaboration avec les ministères de l'enseignement supérieur (ESU), de l'enseignement primaire, secondaire et professionnelle (EPSP), et des affaires sociales (AS), un comité de concertation qui se réunit sur une base trimestrielle, mais dans la pratique les réunions ont lieu beaucoup plus fréquemment. Les ministères du Plan, des finances et du budget sont associés à ces réunions. Ce dispositif n'exclut pas à ce jour les transactions et négociations bilatérales entre chaque partenaire et le gouvernement. Du côté belge, les représentants au comité de concertation sont l'attaché éducation, la VVOB, l'APEFE, et la délégation de Wallonie-Bruxelles.

Il n'y a pas à ce jour de SWAp en place mais un groupe de travail du comité de concertation a débuté une réflexion à ce sujet.

1.5 Tendances-clés en éducation

Après 10 ans de guerre, le système éducatif est en déclin. Les enfants sont peu scolarisés, les enseignants sont peu formés, peu payés et peu motivés, les locaux sont vétustes et le matériel manque. Le système éducatif souffre également d'un manque de cohérence des politiques éducatives et d'un désengagement du pouvoir dans l'organisation des activités de formations, d'inspection et de prestation des services. Depuis 2004 cependant, le gouvernement semble avoir repris les choses en main même si les résultats tardent à se concrétiser.

Le système éducatif repose sur le public, le privé et le communautaire. Le système éducatif formel se structure essentiellement en trois niveaux :

Enseignement primaire. La Constitution de la Troisième République prévoit en son article 43 que cet enseignement est obligatoire gratuit. Il concerne les enfants d'âge théorique de 6-11 ans ; il est d'une durée de six ans et est sanctionné par un certificat de fin d'études primaires accordé sur la base d'une évaluation des résultats en classe et des notes de l'élève à un test national (le TENAFEP). Le nombre d'écoles est estimé à environ 19.100 regroupant 5,47 millions d'élèves et 159.000 enseignants (2002).

Enseignement secondaire. Avec près de 8257 écoles (2002), le secondaire est organisé en deux cycles, cycle long et cycle court et se subdivise en trois sections, général, pédagogique et technique. Le cycle long consiste en une première étape de deux ans, tronc commun, commune aux trois sections, et une seconde étape de quatre ans selon les sections. Au sein de chaque section plusieurs options sont proposées. Le cycle court consiste en une formation professionnelle de quatre ans après le niveau primaire ou une formation de trois ans après le tronc commun du secondaire. A la fin du cycle long est délivré à l'élève un diplôme d'Etat qui tient compte des côtes de l'école et des notes obtenues à un examen national (Examen d'Etat).

Enseignement supérieur et universitaire. Il totalise, en 2006, 187 établissements publics, 234 privés dont 68 agréés définitifs, 71 agréés provisoires et 95 autorisés. L'accès à l'Enseignement supérieur et universitaire est conditionné par l'obtention d'un diplôme d'Etat. Ce niveau comporte un premier cycle de trois ans, un second cycle de deux ans et un troisième cycle de deux ans de DES. L'enseignement supérieur comprend des universités, des instituts supérieurs techniques et des instituts supérieurs pédagogiques.

²⁹ HIPC Heavily Indebted Poor Countries en anglais.

Entre 2002 et 2006, les priorités de la RDC en matière d'éducation ont évolué de la façon suivante :

Objectifs éducatifs du CSLP (2002)	Objectifs éducatifs du DCSRP (2006)
1. Réhabiliter les infrastructures et les équipements dans les écoles, et les centres d'enseignement supérieur 2. Promouvoir les compétences techniques, professionnelles et scientifiques pour s'assurer de l'adéquation de l'éducation pour l'emploi 3. Réhabiliter la formation professionnelle et les instituts 4. Accroître le prestige de la profession d'enseignant : éducation continue, renforcement des capacités, recyclage, et revoir les conditions de travail et de vie.	1. Mettre en place un cadre légal et réglementaire propice à la réalisation des OMD portant essentiellement sur la révision de la loi-cadre de l'enseignement national qui proclame la gratuité et l'obligation de l'enseignement de base, l'obligation pour l'Etat d'en assurer prioritairement le fonctionnement, le renforcement du partenariat Public Privé et la décentralisation de la gestion. 2. Rendre le système éducatif adéquat avec les objectifs de développement du pays. 3. Porter d'ici 2008, au primaire, le taux net de scolarisation de 55 à 58% et à 100% d'ici 2015. 4. Porter le taux d'achèvement de 29 à 35% entre 2005 et 2008 et de 35 à 95% entre 2008 et 2015 dans l'enseignement primaire. 5. Donner à tous, garçons et filles du pays, d'ici 2015 les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires et éliminer les inégalités entre les sexes. 6. Accroître le taux net de scolarisation au secondaire, d'ici 2008 de 23 à 25,7% et à 40 % en 2015, en améliorant surtout celui des filles. 7. Améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement secondaire, technique et professionnel. 8. Pour le supérieur, améliorer de 30% l'accès des filles des milieux ruraux, d'ici 2015, décongestionner des facultés à grande masse d'ici 2010 et promouvoir la pertinence et la qualité des enseignements.

En 2002 la RDC a été invitée à participer à l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (fonds analytique du Fast Track) et devait être endossée en 2005. A ce jour cependant les conditions préalables ne sont toujours pas remplies pour l'accession de la RDC au FTI.

Les principaux bailleurs appuyant l'éducation en RDC sont la Belgique, le Canada, la France, l'Allemagne, la Grande-Bretagne (DFID), les Etats-Unis (USAID), l'UNICEF, la Banque Mondiale, le PNUD, la BAD, et l'UNESCO. Il n'y a pas de système de panier commun en éducation et pas de provision substantielle faite à travers le système de l'appui au budget.

Les défis à relever dans le secteur éducation sont de plusieurs ordres dont notamment, la caducité du cadre institutionnel, la faiblesse dans le pilotage du système par l'insuffisance des capacités humaines et l'instabilité politique, le sous financement public du secteur, l'offre éducative disparate et déséquilibrée sur le plan spatial, le taux élevé d'abandon, la non scolarisation de près de 4 millions d'enfants, le délabrement accentué des infrastructures, la carence en manuels et outils didactiques, la dévalorisation de la fonction enseignante et l'inadéquation entre la formation et l'emploi.

2 RESULTATS MAJEURS

La période couverte par l'évaluation, 2002-2006, correspond à peu près à la reprise de la coopération bilatérale directe belge dans ce pays ravagé par la guerre. Il est donc particulièrement intéressant de voir comment la Belgique et ses acteurs du développement ont su adapter leurs interventions pour répondre aux besoins multiples et pressants de la RDC, et comment ils ont hiérarchisé leurs priorités.

2.1 Tendances des politiques de coopération et pertinence

2.1.1 Coopération bilatérale directe

Les documents de référence de la politique de coopération bilatérale directe en éducation de 2002 à 2006 sont la note stratégique pour la RDC et les programmes d'action. Le Programme Indicatif de Coopération (PIC) n'a été élaboré qu'en 2007.

La coopération belge d'après la note stratégique RD Congo, s'inscrit au départ dans une perspective régionale de reconstruction de la paix, de stabilisation et de lutte contre la pauvreté. Elle est déclinée en une phase de coopération *vers* la paix (poursuite et l'élargissement du champ d'activités des actions humanitaires, appui à la société civile) et une phase de coopération *dans* la paix (renforcement des capacités locales, appui à la mise sur pied d'une gestion responsable des finances publiques, appui à la prise en compte par l'Etat d'une couverture sociale de base, y compris l'éducation). La note stratégique s'appuie sur les priorités de la RDC stipulées dans le CSLP intérimaire, et fait référence aux approches nécessaires pour travailler dans un pays « fragile » (flexibilité administrative, transparence, coordination entre les bailleurs et d'appui à la société civile). En matière d'éducation, la note prévoyait un appui institutionnel fondamental au Ministère de l'éducation pour détecter les dysfonctionnements du système et dégager des « voies de redressement », un appui à l'enseignement primaire, et un programme de bourses.

La note stratégique de la RDC n'est plus vraiment utilisée aujourd'hui. Les attachés travaillent avec des plans d'action (2004-2006 puis 2007), et en mars 2007 un PIC a été élaboré pour la période 2008-2010. Le PIC est basé sur le DSCRP et sur le Country Strategy Framework (CAF), et est articulé autour de l'appui à la reconstruction et au renforcement institutionnel de l'Etat et de la contribution à la mise à disposition des populations des services de base, dont l'éducation. La Belgique se concentrera sur l'enseignement technique et la formation professionnelle, la stimulation de la création et la participation à un mécanisme multi-bailleurs en soutien à l'enseignement primaire, ainsi que l'appui institutionnel au Ministère de l'EPSP et le soutien à la formation des enseignants.

La note stratégique d'éducation est connue même si son utilisation n'a peut-être qu'inspiré le premier plan d'action de la période qui nous occupe pour la RDC. En pratique, le développement des stratégies se fait en collaboration avec les partenaires congolais plus qu'en réponse aux priorités belges, puisqu'il est caractérisé par la volonté d'alignement sur les priorités du pays, et par une approche multisectorielle visant à contribuer aux efforts du pays pour sortir de la crise. L'aspect relatif à l'approche régionale ne paraît pas avoir été concrétisé, en éducation du moins.

L'aide bilatérale directe concentrée principalement sur des interventions de reconstruction dans les années 2002-2005, a évolué vers une approche plus structurelle – appui institutionnel et intégration au mécanisme multi-bailleurs. La stratégie belge a ainsi accompagné le pays dans les différentes étapes de son évolution depuis la sortie du conflit. Le PIC capitalise aujourd'hui les expériences des interventions passées (enseignement technique et formation professionnelle, et enseignement primaire – formation), et la volonté de renforcer les approches d'appui institutionnel maintenant que la période de transition est achevée et de réaffirmer son engagement dans les efforts d'harmonisation et de coordination de l'aide par l'appui au futur

SWAp. La stratégie développée se présente sous l'angle de la flexibilité avec les différents mécanismes dont la Belgique dispose pour venir en appui au secteur (mécanisme multi-bailleurs, projets, MIP, bourses), et de la cohérence, avec la mention des différents acteurs de l'indirect.

2.1.2 Programmes Spéciaux

Le Fonds belge de survie est l'un des programmes spéciaux non gouvernementaux de la DGCD. Il finance des programmes intégrés relatifs à l'amélioration de la sécurité alimentaire, qui comprennent parfois des activités d'appui à l'éducation primaire, l'alphabétisation des adultes, et formation professionnelle. L'une des activités financées par la DGCD dans ce cadre existe en RDC, le développement diocèse Inongo-Mai Ndombe, mis en œuvre par une ONG belge en partenariat avec des ONG locales, qui vise une amélioration du niveau de vie et une plus grande sécurité alimentaire de la population à Bandundu, et plus particulièrement les familles de producteurs dans des zones spécifiques.

2.1.3 La coopération bilatérale indirecte

2.1.3.1 Coopération universitaire : CIUF-CUD et VliR-UOS

CIUF-CUD

La CUD a des programmes de coopération universitaire institutionnelle (CUI), avec l'université de Kinshasa (UNIKIN) et celle de Lubumbashi (UNILU), visant à soutenir ces dernières dans différents aspects de leurs fonctions universitaires (enseignement, recherche, administration etc). Les deux partenariats ont été reconduits du premier au second plan quinquennal. La mission d'écoute conduite dans les universités du Kivu n'ayant pas abouti, la CUD n'a pas poursuivi la possibilité d'une coopération institutionnelle avec ces universités lors du présent plan quinquennal.

La CUD finance également de nombreux Projets inter-universitaires ciblés (PIC), dont le but est de favoriser le rôle des universités comme acteurs du développement et la création de partenariats entre les universités francophones belges et les universités partenaires du Sud à travers des échanges réciproques.

VliR – UOS

Le VliR a repris sa coopération avec la RDC en 2001. Pendant les conflits, seuls quelques projets personnels basés sur des contacts individuels avaient été maintenus, ayant peu d'impact. Fort de cette constatation, le VliR, tout en continuant son programme de PIC, a tenté d'élaborer des projets plus ambitieux comme le projet désenclavement, à mi-chemin entre projet inter-universitaire ciblé (PIC) et projet institutionnel.

Afin de répondre au mieux aux spécificités de la RDC, le VliR a initié en 2005 une réflexion sur une programmation spécifique pour le pays, au niveau universitaire d'abord avec la CUD, puis suggérant une approche « belge » à la coopération au Congo qui renforcerait cohérence, complémentarité et coordination des acteurs et maximiserait les effets de l'aide. Un pool d'experts venant des universités pourrait aussi ainsi être accessible par les autres acteurs. Le VliR a, au cours du premier semestre 2007, pris la décision d'envoyer un expatrié à temps plein pour suivre ses programmes et explorer davantage la possibilité d'une programmation pays pour la RDC.

Il est à noter que les politiques relatives à la coopération universitaire ne sont pas par nature et convention des politiques d'appui au secteur. Tentant de combler le vide politique en cette matière, le CIUF et le VliR ont participé à certaines activités comme l'atelier de Lubumbashi qui en 2004 a rassemblé les universités du pays pour décider en partie des programmes à suivre (appui CIUF-CUD) ; de même, le VliR et l'UNIKIN ont eu des discussions – non abouties

cependant- sur la possibilité d'élaborer une politique d'enseignement supérieur en RDC. A ce jour le document de politique générale spécifique à la RDC n'a pas été finalisé.

2.1.3.2 Autres partenaires : APEFE et VVOB

APEFE

L'APEFE a repris officiellement sa coopération avec la RDC en 2001 suite à l'Accord de coopération relatif à la mise à disposition de ressources humaines signé en octobre de cette même année, cherchant à inscrire son action dès le départ non pas dans une perspective d'urgence mais de développement, venant en appui au renforcement des capacités de formation. L'APEFE signe des conventions particulières avec chaque ministère pour définir le cadre légal et technique de sa coopération. Pour les projets d'ordre éducatif, l'APEFE a signé une convention avec le ministère de l'éducation, et le ministère de la jeunesse et des sports.

Après une phase d'exploration et de positionnement en 2002-2003, l'APEFE a développé une approche plus institutionnelle en 2004-2005, consolidant les partenariats mis en place dans les secteurs prioritaires. L'APEFE s'inscrit depuis 2006 dans une approche plus programmatique.

L'APEFE est présente en RDC dans les secteurs de l'éducation, de la santé, des industries manufacturières, et du gouvernement et société civile. En éducation, l'APEFE donne priorité à la formation technique et professionnelle, contribuant par là-même au premier OMD sur l'éradication de la faim. Les publics ciblés par l'APEFE sont les enfants en situation de décrochage scolaire et les élèves de l'enseignement secondaire technique et professionnel. On note que les interventions de l'APEFE dans d'autres secteurs relèvent également de la formation professionnelle (mais avec ancrage universitaire) et que la ligne de démarcation entre les secteurs est de ce fait très fine.

VVOB

Dernier acteur belge en date à intervenir en RDC, la VVOB affiche clairement sa volonté de travailler en complémentarité avec les autres partenaires belges et autres bailleurs déjà actifs dans le domaine de l'éducation. La formulation de la stratégie pour le Congo a été faite en 2005-2006 et s'inscrit dans la poursuite des OMD et la réduction de la pauvreté. La VVOB se propose d'intervenir dans le domaine de la qualité de l'éducation de base et de la formation technique et professionnelle, en appuyant principalement des projets institutionnels ou de renforcement des capacités des cadres du ministère de l'EPSP au niveau central et des administrations provinciales.

2.1.3.3 ONG

Les ONG belges avec des interventions catégorisées sous le code DAC éducation pendant la période de l'évaluation sont Petits Pas, ITMK, ACTEC, CEC, TRIAS, ITINERANS/Foncaba, et récemment COMIDE/DMOS. Les ONG belges ciblent généralement les enfants déscolarisés, les groupes vulnérables, et les jeunes pour des interventions de formation professionnelle, de compétences pour la vie et d'éducation à la santé. Les ONG sont actuellement financées par la DGCD dans le cadre d'un programme quinquennal, mais aucun document présentant les politiques du secteur des ONG en éducation n'existe à ce jour, et les règles délimitant le cadre des interventions sont plutôt tacites, comme celles relatives au fait que les ONG ne sont pas supposées venir en appui à l'éducation formelle ou envoyer des enseignants ou formateurs de Belgique dans une perspective de substitution. Les ONG présentant aujourd'hui des programmes de développement intégrés, l'éducation n'est plus un secteur clé en soi pour la majorité d'entre elles.

2.2 Des politiques à la pratique – les processus de développement

Un trait commun entre les interventions des différents acteurs belges est le passage des interventions d'urgence aux interventions de reconstruction, que l'on retrouve à la fois dans le

bilatéral direct et indirect, et aussi bien au niveau de l'appui aux priorités nationales qu'à celui des priorités d'institutions particulières.

2.2.1 Coopération bilatérale directe

Il y a à l'ambassade 9 attachés à la coopération, dont 2 en éducation, l'un à plein temps et l'autre à temps partiel. L'équipe a bénéficié à plusieurs reprises de l'appui soutenu de la spécialiste éducation de la DGCD dans le cadre de l'identification de certains projets. Les identifications sont également parfois réalisées par des consultants externes engagés par la CTB sur le Fonds d'étude. L'expertise sectorielle en éducation se situe à l'ambassade, la CTB n'ayant pas, au moment de l'évaluation, d'experts dans ce domaine. La CTB a cependant recruté un Assistant Technique dans le cadre de deux nouveaux projets qui accompagnera les initiatives de renforcement des capacités institutionnelles.

Depuis 2002, la coopération bilatérale directe s'est investie dans les activités suivantes :

- **Les manuels scolaires.** Le projet lors d'une mission exploratoire faite par la CTB en 2003 partait plutôt sur la voie d'un livre unique pour le primaire. Après discussion on opta pour l'acquisition sur le marché des livres de français et de mathématiques pour les 5^{ème} et 6^{ème} primaires. Le projet, de 5 millions d'euros, fut mis en œuvre de janvier 2004 à décembre 2006, soit 24 mois pendant lesquels des manuels furent choisis, achetés et distribués dans chaque école primaire du territoire, avec quelques activités de formation pour les enseignants. Une deuxième phase du projet fut formulée courant 2006, avec un budget de plus de 12 millions d'euros, visant à distribuer des manuels des mêmes matières au 3^{ème} et 4^{ème} primaires. Le projet accorde cette fois-ci plus d'importance à la formation des enseignants, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.
- **L'appui à l'enseignement technique et professionnel (AETP).** Ce projet conçu dès la fin des années 1990 comme un projet humanitaire ayant pour but la fourniture à certains établissements techniques d'un équipement devant servir à des fins didactiques, a finalement démarré en décembre 2001 et s'est achevé en mars 2004 avec un budget d'environ 3 millions d'Euros. Les objectifs étaient de réhabiliter un certain nombre de sections professionnelles (mécanique, coupe-coûture, bureautique, menuiserie, électricité...) dans 19 ateliers de 13 écoles dans 4 provinces et de former les enseignants à l'utilisation et à la maintenance du nouveau matériel (par l'APEFE). La deuxième phase du projet démarrée en juillet 2005 pour une période de 30 mois a un budget de 4.5 millions d'Euros pour réhabiliter 25 ateliers dans 20 établissements des provinces non ciblées lors de la première phase, et ses volets formation, entrepreneuriat chez les jeunes et intégration de la dimension genre sont renforcés.
- **La Table Ronde de l'éducation.** A l'initiative du Ministère belge de la Coopération au Développement, financée par la DGCD et organisée par le Secteur Education de la Coopération, avec l'appui technique des autres partenaires techniques et financiers, membres du Comité de concertation, dont l'UNESCO, et en étroite collaboration avec les 3 Ministères concernés, la Table Ronde qui s'est tenue en septembre 2004 à Kinshasa avait pour objectifs de définir les priorités pour l'ensemble de la chaîne éducative, de promouvoir le processus de dialogue entre les acteurs congolais et entre les autorités congolaises et les bailleurs de fonds et de développer des partenariats pour optimiser l'utilisation des ressources. Les discussions ont mené à l'élaboration d'une déclaration commune et à l'identification de priorités et formulation de recommandations relatives à la qualité de l'enseignement et de la formation, l'accès à l'éducation, l'adéquation formation-emploi, et la gestion institutionnelle.
- **Les bourses.** Le bilatéral direct distribue 4 types de bourses : bourses d'études en Belgique, bourses doctorales mixtes, bourses de stage en Belgique et bourses locales et régionales. La RDC est le premier pays bénéficiaire de ces bourses, avec une enveloppe budgétaire annuelle d'environ 1.5 millions d'Euros. Si la relève académique

est prioritaire en RDC même pour les bourses du bilatéral direct, les cours internationaux sont eux offerts à tout le monde, y compris les agents de l'Etat et les membres d'ONG. Les bourses sont généralement accordées dans les secteurs de l'environnement, des infrastructures, de la santé et de la sécurité alimentaire. Très peu de bourses sont allouées au secteur de l'éducation. Après une phase où les bourses ont répondu à des besoins majoritairement individuels, la DGCD locale souhaite maintenant s'engager dans une approche plus institutionnelle par le renforcement des capacités de différentes institutions publiques.

- **Les micro-interventions (MIP).** Les MIP représentent un budget d'environ 1 million d'Euros par an depuis 2003, et le montant maximum accordé à chaque intervention est passé de 10000 à 12400 Euros. Sur les 638 MIP accordés par l'ambassade de 2001 à 2006, environ 30% ont été attribués au secteur de l'éducation, premier secteur bénéficiaire, par le biais principalement de réhabilitation d'écoles ou de centres éducatifs, d'équipement, et dans une moindre mesure de formation (alphabétisation, petite enfance etc). Toutes les provinces ont bénéficié de MIP en éducation à l'exception du Kasai-occidental.
- Lors de la période de transition, la Belgique a montré sa volonté de venir en appui à l'identification et à la hiérarchisation des priorités éducatives en RDC par le biais du dialogue politique, du dialogue entre bailleurs, et dans une importance moindre du dialogue avec la société civile.

Les projets sont mis en œuvre par un système de régie et non de co-gestion. La Belgique, dans la phase opérationnelle des projets, applique la réglementation belge en matière de passation des marchés, et est responsable de la gestion financière. Le temps écoulé entre les idées, l'identification, la formulation et la mise en œuvre des projets est parfois très long, de 2 à 4 ans pour les projets plus institutionnels. Ce laps de temps est d'après la DGCD locale, difficilement réductible en raison des réalités du pays. Le choix des interventions a toujours été fait à la demande et en accord avec les autorités congolaises, qui participent aux différentes phases des projets par le biais des SMCL. Comme il a parfois été difficile de trouver des ancrages institutionnels pour les projets, la CTB a commencé par établir des bureaux de projet en dehors de l'administration (projet AETP par exemple). Maintenant il semble que l'établissement de bureaux des projets au sein des directions ministérielles concernées soit facilité, comme c'est le cas pour la deuxième phase du projet manuel scolaire.

La RDC sortant de crise, il paraît nécessaire d'inscrire les projets dans la durée (par le biais de renouvellement) pour maximiser leurs résultats et l'impact qu'ils peuvent avoir sur les institutions. On note une similitude entre les projets AETP et manuels scolaires qui, dans leur première phase, ont pallié le manque important d'infrastructures (matériel technique, manuels), sans insérer un volet formation conséquent quant à l'utilisation de l'infrastructure, dimension intégrée pleinement dans la deuxième phase des projets. Ceci correspond également à une réponse adaptée de la Belgique à des besoins pressants à la sortie de la crise et au besoin de pérennisation et d'appropriation qui accompagne les interventions plus structurelles.

La réalité de la RDC fait que les bailleurs, et notamment la Belgique, ont pris une attitude proactive dans le travail d'analyse sectorielle et d'identification des projets. Avec le nouveau gouvernement et les nouvelles institutions en place, les pratiques de travail relatives à l'aide au développement sont sensées évoluer vers une prise en charge de l'élan initial, de la hiérarchisation des priorités et des responsabilités par le gouvernement, et d'un travail d'accompagnement du processus de développement par les bailleurs.

Si la participation des autorités est active dans les SMCL, la participation des bénéficiaires finaux aux processus de décision, à la mise en œuvre et à l'évaluation est inexistante.

En ce qui concerne le suivi et l'évaluation, la coopération bilatérale a, dans les projets qu'elle a reconduits (manuels et AETP), utilisé les résultats des évaluations effectuées pour améliorer la

deuxième phase des projets, les dossiers techniques et financiers intégrant très clairement certaines des recommandations faites par les évaluateurs. Les évaluations ne portent ceci-dit généralement pas sur l'impact réel des projets.

2.2.2 Coopération bilatérale indirecte

2.2.2.1 Coopération universitaire : CIUF-CUD et VliR-UOS

CIUF-CUD

Les deux programmes de coopération universitaire institutionnelle (CIU) avec l'UNIKIN et l'UNILU ont été mis en place lors du deuxième plan quinquennal sur la base des priorités établies par les deux institutions universitaires. La masse budgétaire pour l'UNIKIN sur la période quinquennale 2003-2007 était prévue entre 2.1 et 2.6 millions d'Euros, et pour l'UNILU entre 1.8 et 2.4 millions d'Euros.³⁰ En 2005, l'UNIKIN a reçu 569 774 et l'UNILU 469 175 Euros en 2005.

Dans le cadre de la CUI avec l'UNIKIN qui comprend 13 projets, la CUD est venue en appui aux facultés de polytechnique, de biologie et d'agronomie, de sciences humaines et sociales, des sciences et de pharmacie. Un volet de renforcement des capacités de gestion de l'université ainsi qu'un volet désenclavement y sont également inscrits. Dans le cadre de la CUI avec l'UNILU qui comprend 10 projets, la CUD vient en appui aux facultés de médecine et d'agronomie, et participe à un appui transversal aux ressources documentaires, à la pédagogie universitaire et au désenclavement. On note que certaines interventions comme le désenclavement ou certains PIC ont été intégrés au plan quinquennal de la CUI en cours de route, notamment à l'UNILU. La CUD dans le cadre d'un programme transversal sur les ressources documentaires participe également au financement du Centre de Documentation de l'Enseignement Supérieur, Universitaire et de la Recherche de Kinshasa (CEDESURK).

En dehors de la CUI, la CUD a financé sur la période 2002-2006 environ 18 projets inter-universitaires ciblés (PIC), majoritairement dans ces deux universités, les principales facultés bénéficiaires étant les écoles de santé publique, les facultés d'agronomie et les facultés de biologie. Certains PIC ont été mis en œuvre avec l'Université Catholique du Bukavu ou encore l'Université Catholique du Graben.

Les activités d'évaluation sont réduites pour la CUD qui n'évalue pas de façon détaillée son action quinquennale dans le cadre de la CUI, ni des PIC, se référant davantage aux travaux de suivi des promoteurs et coordonnateurs des projets.

VliR-UOS

Le VliR n'a pas de programme de CUI en RDC et intervient uniquement au niveau des PIC. Entre 2002 et 2006 le VliR a financé environ 27 PIC, les principales universités bénéficiaires étant l'UNIKIN et l'UNILU, et les principales facultés bénéficiaires étant celles d'agronomie, de géologie, de médecine, et de pharmacie. Le VliR a également fortement investi dans le projet désenclavement de l'UNIKIN, dans le cadre d'une intervention stratégique au niveau de l'université située à mi-chemin entre un PIC et une coopération plus institutionnelle. Le VliR dispose également d'un programme de micro-projets dont le plafond est de 50 000 Euros.

Le VliR a la culture de l'évaluation et commissionne un certain nombre d'évaluations externes sur ses projets (récemment par exemple une évaluation des PIC au niveau mondial, une évaluation des composantes TIC des différents programmes CUI et une évaluation des projets désenclavement en RDC).

Globalement, les objectifs et procédures du programme CUI pour la CUD et des programmes PIC pour la CUD et le VliR sont clairs pour les partenaires. Cependant les approches des deux

³⁰ Plan quinquennal 2003-2007.

organismes sont différentes, du point de vue de la relève académique (plus appuyée à la CUD, sans doute en raison de l'avantage linguistique) et de l'élaboration et gestion de projets (plus renforcée et structurée chez le VliR).

Les activités de la CUD dans le cadre de la CUI veulent avoir un impact sur la gestion universitaire. De même, les initiatives de désenclavement financées par le VliR et la CUD ont un objectif stratégique clair au niveau de l'institution, permettant le renforcement des échanges, des idées et de la collaboration au niveau académique.

On note que peu de CUI ou de PIC ont donné lieu jusqu'alors à des projets et partenariats relatifs à l'économie, aux finances, à l'industrie, à la gestion des systèmes éducatifs ou aux processus de développement.

L'UNIKIN et l'UNILU ont en leur sein des cellules (cellule de coopération pour l'UNIKIN, cellule de contact pour l'UNILU) dont le rôle est de faire la liaison entre les partenaires internationaux, et notamment la Belgique qui est très active par le biais du VliR et de la CUD, et l'université. Ces cellules ont souvent été redynamisées grâce à l'appui du VliR (UNIKIN) ou de la CUD (UNILU). Les comités de pilotage, organes de suivi des programmes CUI pour la CUD sont dirigés par des membres de ces cellules pour la partie congolaise et des membres des universités partenaires pour la partie belge. Les PIC sont quant à eux gérés par les promoteurs congolais et belges directement, même si les cellules sont parfois impliquées dans le déboursement des dépenses ou le suivi. Le véritable rôle des cellules dans le suivi et l'évaluation de l'impact des projets reste mal défini.

Partenaires belges et partenaires congolais reconnaissent qu'il est de plus en plus difficile de motiver les professeurs de la jeune génération pour venir en RDC, à la fois pour des raisons de sécurité et pour des raisons de compétitivité entre les universités et d'impératifs de publications. Ceci explique aussi certainement pourquoi certaines facultés comme l'agronomie, la géologie, la biologie ou la pharmacie sont les principales bénéficiaires des PIC, offrant aux professeurs et chercheurs belges de véritables opportunités de recherche, opportunités qui semblent moins à propos pour d'autres disciplines.

MRAC

Le MRAC a débuté son partenariat avec le MNL en 2000, dans le cadre d'un financement triennal de la DGCD (ne répondant pas au code CAD éducation) pour la valorisation des collections permanentes en ethnographie et archéologie du Musée National de Lubumbashi (MNL). C'est dans le cadre du programme 2004-2007, toujours financé par la DGCD (d'environ 70 000 Euros), que l'activité appui au service éducatif du MNL a été engagée, visant à développer le service éducatif du musée (formation du personnel) ainsi que des activités éducatives originales adaptées aux besoins de différents publics de la ville et répondant aux programmes scolaires de primaire et secondaire. Un volet formation des enseignants a débuté pour la préparation et le suivi des activités faites au MNL.

Le projet a deux promoteurs belges du MRAC et deux promoteurs au MLN, dont une belge. Les promoteurs du MRAC se rendent au MLN une fois par an environ pour le suivi, et des rapports d'activité sont envoyés régulièrement par le service éducatif du MNL. Ce projet s'inscrit par sa nature au cœur de l'institution receveuse, et il a été conçu de façon participative, sur la base d'ateliers d'identification des besoins avec des enseignants et des élèves. Si l'évaluation des activités ne mesure pas encore l'impact sur l'apprentissage, l'intéressement des élèves et des enseignants est cependant pris en compte.

2.2.2.2 Autres partenaires : APEFE et VVOB

APEFE

Les interventions de l'APEFE émanent des demandes des partenaires, et répondent par là-même aux priorités du pays tout en s'inscrivant véritablement dans la politique globale de l'organisation.

En RDC, l'APEFE est intervenue dans la formation et l'enseignement technique et professionnel : Formation professionnelle pour les enfants de la rue, Appui à la restructuration des Centres de Formation professionnelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports, Appui à l'enseignement technique et professionnel, Appui à l'élaboration d'une politique éducative en matière de formation technique et professionnelle, Dynamisation et pérennisation du programme AIF-Formation Professionnelle et Technique valorisant les ressources endogènes, Appui à la création d'une unité de formation technique au sein de l'Institut Supérieur Pédagogique Technique de Kinshasa grâce aux NTIC.

D'autres activités de formation non catégorisées sous le code CAD éducation mais en relation avec l'éducation et la formation des professionnels ont lieu en RDC, notamment dans les secteurs de la santé et de la gouvernance (école de santé publique, UNILU, et cefocrim de l'école de criminologie, UNILU). L'APEFE participe également au projet CEDESURK.

Les projets de l'APEFE s'inscrivent souvent dans un partenariat avec d'autres acteurs belges : Croix-Rouge pour les enfants de la rue, CUD pour le CEDESURK, l'école de santé publique et le cefocrim, CTB pour l'appui à l'enseignement technique et professionnel.

L'APEFE travaille encore beaucoup avec des coopérants de longue durée (jusqu'à 4 ans) qui viennent en appui aux projets ou avec des enseignants/formateurs belges pour de courtes missions.

Les approches communes

Le Centre de Documentation de l'Enseignement Supérieur, Universitaire et de la Recherche de Kinshasa (CEDESURK)

Initié par la CUD en 2001 dans le contexte de son programme transversal « Ressources Documentaires » débuté en 2000, il est également financé par le CGRI, la Région-Wallonne, et l'APEFE (à travers un coopérant gestion de réseau informatique et un coopérant en appui au Campus Numérique Francophone), la RDC mettant à disposition les bâtiments, l'eau et l'électricité. Le centre est géré sous le système d'une absl avec un conseil d'administration de 4 représentants congolais et 4 représentants des partenaires belges, présidé par le Recteur de l'UNIKIN, et a dès le départ, bénéficié de l'implication des partenaires congolais et belges. Le VliR a récemment contribué au projet par l'achat d'un serveur documentaire et de livres scientifiques en anglais. Le CEDESURK a été conçu comme un projet d'urgence à l'époque de la reprise de la coopération belge avec un financement de 5 ans renouvelables une fois du CGRI et de la CUD. Depuis 2004 le centre accueille le Centre Numérique Francophone de l'AUF. Une réflexion est donc menée sur sa pérennisation ainsi que sur les stratégies possibles de désengagement et d'appropriation du projet par les partenaires congolais. Des discussions sont en cours concernant une plus grande participation du VliR au projet qui perdrait de ce fait son caractère très francophone mais bénéficierait d'une ouverture sur l'extérieur et de l'appui d'autres partenaires potentiels.

VVOB

En 2006 VVOB a conduit des travaux d'identification d'interventions dans le domaine de l'enseignement primaire (appui aux inspecteurs et cellules pédagogiques des écoles) et

secondaire pour la mise en œuvre du plan quinquennal 2008-2013. L'approche du VVOB se veut plus institutionnelle pour renforcer le partenariat entre la Flandre et la RDC.

Ses interventions concernent pour l'enseignement primaire le renforcement des capacités en gestion administrative et financière des écoles et en encadrement pédagogique, et pour le secondaire l'appui à la filière Agricole par le renouvellement des programmes et de fourniture des manuels scolaires. Des postes de coopérants sont prévus, mais les projets sont pilotés directement de et par les directions ministérielles concernées.

2.2.2.3 ONG

Les interventions des ONG faisant partie du cadre de cette évaluation comprennent :

- **Des interventions d'éducation à la santé et de formation professionnelle en santé** : Appui à l'institut technique medical de Kindu (ITKM– ETM/KDW), Formation, soins sanitaires, antenne sociale Ngafani (CECFOR), Santé scolaire (ACTEC), Vaccination Polio et Rougeole dans plusieurs régions, Service central d'éducation à la vie (ITINERANS/Foncaba)
- **Appui à la scolarisation et l'éducation des jeunes** : Scolarisation de la jeunesse de Shatshikumba (Petits Pas) Bibliothèques dans les centres scolaires catholiques, protestants et kibanguistes (CEC/Fored), Journal d'éducation permanente pour les jeunes (CEC/Fored), Consolidation des centres professionnels du réseau salésien au Congo Lubumbashi (COMIDE/DMOS)
- **Formation professionnelle des jeunes et des adultes dans le cadre du développement rural** : Assistance aux dynamiques rurales (WAAW), Développement diocèse Inongo-Mai Ndombe (ACT/TRIAS/FOLECO/PREFED/REFED), Appui à la formation continue du personnel du Sud-Kivu (ex ADRAI – Louv DevF),
- **Education des adultes** : Centre d'études et d'action d'alphabétisation fonctionnelle au Kasayi (ITINERANS/Foncaba)
- **Renforcement des capacités de la société civile** : Institut de formation d'animateurs de Kikwit (ITINERANS/Foncaba)

Les ONG belges travaillent en partenariat avec des ONG locales qui sont, selon les cas, responsables de la mise en œuvre des activités uniquement (ex : CEC et Fored) ou également et de la gestion des fonds (ex : Foncaba et le Centre d'éducation à la vie). La demande vient des partenaires locaux qui recherchent des fonds pour certains projets ou d'une proposition de partenariat venant d'une ONG belge, dont les modalités sont à définir, en termes de programmes et de mode de gestion. Les rôles de l'ONG belge et de l'ONG congolaise partenaire sont clairement définis. Les représentants des ONG belges font un travail de suivi des projets et du renforcement de capacités organisationnelles, les ONG congolaises sont en charge de la mise en œuvre des activités du projet.

La pratique de l'évaluation varie selon les projets, mais dans le cadre de projets quinquennaux, il n'est pas rare de trouver une évaluation à mi-parcours et une évaluation finale, souvent effectuée par une tierce partie (évaluation mi-parcours réalisée pour l'appui au diocèse d'Inongo-Mai Ndombe, évaluation externe prévue pour le centre d'éducation à la vie). Des audits financiers sont organisés annuellement par les ONG belges partenaires.

On note que certaines interventions financées par la Belgique bénéficient aux écoles de réseaux confessionnels ou à des approches en santé reproductive développées par des groupes religieux.

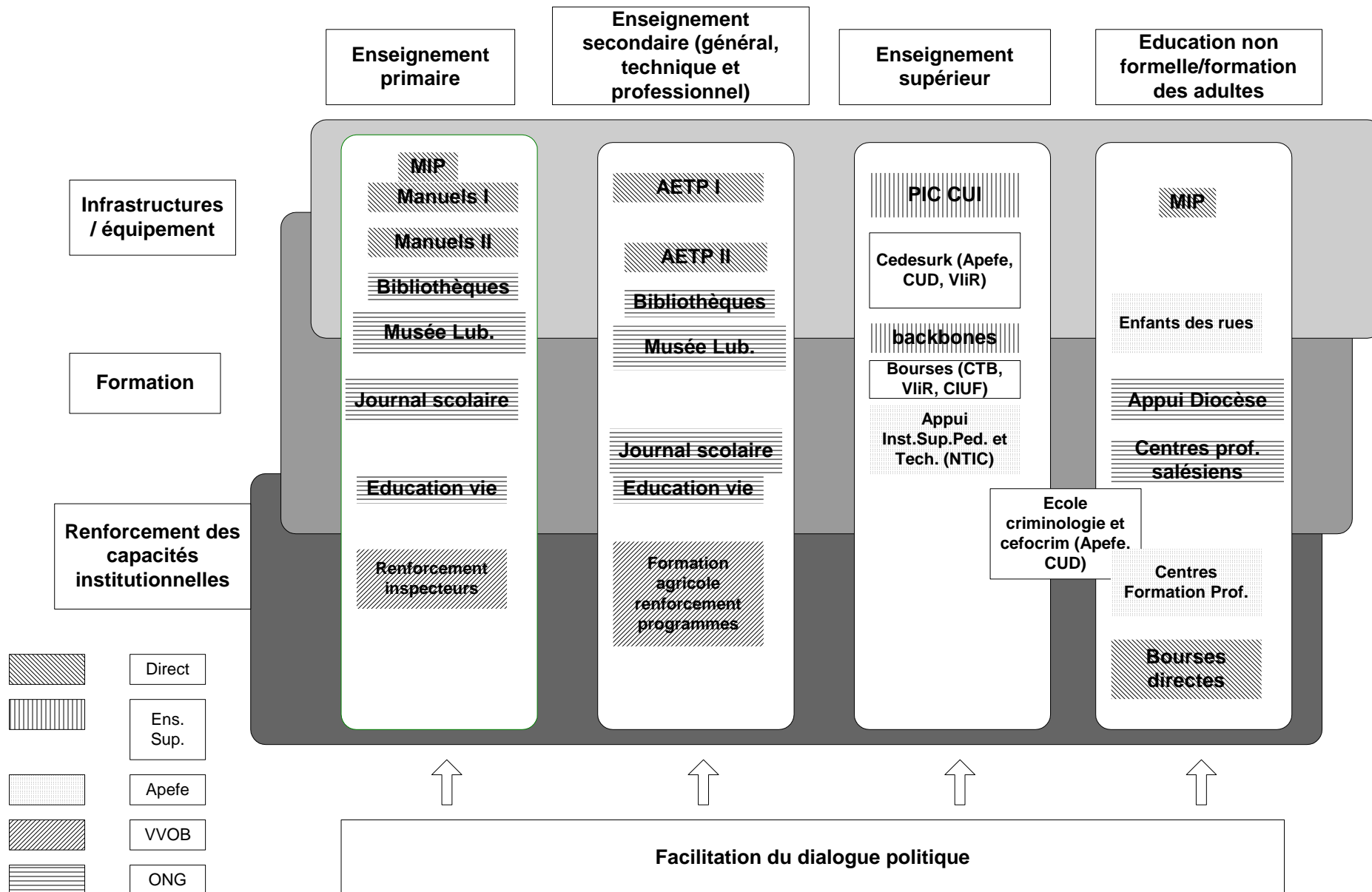
2.3 Typologie des interventions en RDC

Les interventions des acteurs belges en RDC peuvent être catégorisées par sous-secteurs éducatifs (enseignement primaire, enseignement secondaire (général et technique et professionnel), enseignement universitaire et éducation non-formelle et la formation des adultes)

et par nature d'intervention (infrastructure et l'équipement, la formation, et le renforcement des capacités institutionnelles, facilitation du dialogue politique), comme présenté dans le schéma ci-dessous, qui montre également quels acteurs sont présents dans quels sous-secteurs et quelles natures d'intervention.

La typologie des interventions en éducation en RDC montre que:

- Aucune activité n'a à ce jour été conduite dans le domaine de l'éducation et la protection de la petite enfance, qui n'est pas une priorité identifiée par la RDC.
- Les interventions ont évolué sur la période, passant d'un appui à l'infrastructure vers la formation et de la formation vers le renforcement des capacités institutionnelles, certaines interventions étant à cheval sur deux volets.
- Les interventions dans le domaine de renforcement des capacités institutionnelles préoccupent actuellement tous les acteurs belges.
- Le bilatéral direct est présent principalement au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, avec en prime des activités de facilitation du dialogue politique. L'Enseignement Supérieur n'est concerné que par le programme de bourses hors-projet.
- Les ONG et la VVOB focalisent leur appui plutôt sur la qualité des enseignements.
- L'APEFE est l'acteur indirect intervenant dans le plus de sous-secteurs, travaillant sur la thématique de la formation professionnelle : enseignement secondaire technique et professionnel, enseignement supérieur, éducation et formation professionnelle au non formel.



2.4 Cohérence³¹

L'évaluation a donné la priorité aux questions de cohérence, de coordination et de complémentarité (les 3 C) qui sont à la base de la réflexion à mener sur la façon de changer les stratégies d'aide au développement, en particulier au sein de l'U.E. Si le cadre d'investigation les considère séparément, les 3 C représentent néanmoins les trois maillons indissociables de l'objectif stratégique global d'harmonisation et de performance, et apparaissent dès lors souvent ensemble dans la politique et les pratiques opérationnelles.

2.4.1 Approche belge

Les interventions financées par la DGCD en RDC en matière d'éducation cadrent avec la politique générale de coopération au développement belge, l'éducation y étant définie comme un secteur prioritaire, et l'accent étant mis sur les OMD et la réduction de la pauvreté.

La stratégie de la majorité des acteurs belges dans le pays donne priorité à l'éducation : DGCD locale, APEFE, VVOB, VliR-UOS, CIUF-CUD. Le MRAC et les ONG orientent également certaines de leurs interventions dans ce secteur. Entre 2001 et 2005, environ 12% du montant de l'aide allouée à différents secteurs était dirigée dans le secteur éducatif. D'après le financement indicatif du nouveau PIC, environ 18% de l'aide à distribuer entre 2008 et 2010 reviendra à ce même secteur, renforçant par là-même la cohérence de l'approche belge et son engagement dans ce secteur en particulier.

La Belgique, tous acteurs confondus, conçoit l'éducation comme un facteur contributif à la réduction de la pauvreté, d'où les interventions nombreuses en éducation et formation technique et professionnelle par exemple, plus que comme un droit, orientation sans doute prématurée dans un contexte où l'état ne peut encore faire face à la demande. Le rôle de l'enseignement supérieur dans la reconstruction du pays est également fortement pris en compte, et ce de façon holistique plus qu'en concentrant les efforts sur le développement des capacités des gestionnaires de manière générale ou des gestionnaires du système éducatif en particulier.

Les interventions de la Belgique en éducation contribuent à l'objectif 1 d'élimination de l'extrême pauvreté et de la faim et à l'objectif 2 d'éducation primaire pour tous des OMD, et aux objectifs 2, 3 et 6 de l'Education pour Tous relatifs à l'accès équitable à un enseignement primaire gratuit et de qualité, aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes, et à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cependant, on note qu'une majorité de fonds financiers sont dirigés vers l'éducation secondaire (éducation professionnelle et technique) et l'enseignement supérieur (voir Appendice 1)

2.4.2 Alignement avec les politiques et les pratiques du pays

2.4.2.1 Réponse aux priorités

La période de transition et les difficultés du gouvernement à définir un cadre clair hiérarchisant les priorités et proposant leurs modalités d'opérationnalisation ont été une contrainte de l'avis des partenaires en ce qui concerne l'alignement. Les interventions de la Belgique ont cependant tenté de répondre aux différentes priorités du pays dans une période où celles-ci étaient encore : (i) en cours de formulation, (ii) changeantes en raison du passage d'une situation de post-conflit, à la transition, et enfin à la reconstruction, (iii) et très étendues, recouvrant la majorité des sous-secteurs de l'éducation.

³¹ **Définition de la cohérence** : Les interventions financées par la DGCD cadrent dans la politique générale de coopération au développement et la stratégie en matière d'éducation ainsi qu'avec les engagements internationaux, et sont compatibles avec les interventions dans d'autres secteurs. Les politiques et stratégies du gouvernement belge en matière d'éducation ne sont pas en contradiction avec celles des partenaires belges. Les politiques et les interventions belges cadrent avec les priorités du pays ; elles ne sont pas incompatibles avec les interventions d'autres partenaires internationaux dans le pays et elles contribuent au développement des capacités institutionnelles du pays.

Dans ce contexte, par le biais de la table ronde de l'éducation par exemple, la DGCD locale et les partenaires belges qui se sont associés à l'initiative, a participé à la facilitation du processus d'identification des priorités en fonction des problèmes et contraintes pesant sur le système éducatif. La volonté d'appui à la définition d'un cadre bien défini pour l'éducation se retrouve également dans l'initiative lancée par la coopération bilatérale directe d'une réflexion sur une approche sectorielle et de l'élaboration d'une SWAp.

Les priorités définies dans le CSLP intérimaire de 2002 (voir chapitre 1) ont été véritablement prises en compte par les projets manuels scolaires, MIP et autres projets de reconstruction de la CTB comprenant des réhabilitations d'écoles, par les projets bibliothèques et journal d'éducation des jeunes, par les projets AETP et projets APEFE pour la formation et enseignement technique et professionnel, et par les projets de coopération universitaire pour recyclage des enseignants et réhabilitation d'universités. De même, les activités engagées aujourd'hui s'inscrivent dans les nouvelles priorités du CDSRP, gratuité de l'enseignement avec l'appui prévu de la Belgique au mécanisme multi-bailleurs visant à la diminution des frais scolaires (bilatéral direct en appui au projet BM), appui à l'enseignement technique et professionnel (projet AETP, projets APEFE et VVOB), et promotion de la pertinence et de la qualité des enseignements supérieurs (VliR et CUD, accent mis sur les NTIC).

Les acteurs belges ont récemment commencé à développer des activités de renforcement des capacités institutionnelles dans l'optique d'aider le gouvernement à mettre en œuvre son programme d'action (le projet de la CTB d'appui à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel en phase de formulation et la démarche de la VVOB par exemple) mais cet appui ne semble pas faire partie intégrante d'une stratégie commune belge ou des bailleurs, exception faite du projet en cours de la BM.

2.4.2.2 Ancrage institutionnel

L'attention portée à la cohérence par le bilatéral direct se retrouve également dans la volonté d'ancrer les interventions au niveau des Directions des ministères concernés par les activités mises en œuvre et non dans des structures parallèles. La CTB si elle établit des bureaux « projets », elle le fait de plus en plus au sein de ces directions même (manuels scolaires II par exemple).

Les actions du VliR et de la CUD ont également répondu aux priorités des universités. Si le programme de CUI est clairement reconnu comme une réponse aux priorités de l'institution, les PIC viennent davantage en appui aux priorités d'individus ou d'une faculté en particulier. Si l'impression est parfois donnée que les PIC ne répondent pas véritablement aux priorités institutionnelles étant basés sur un système de partenariat entre un promoteur belge et un promoteur congolais, c'est aussi sans doute parce que les processus d'identification des priorités des universités ne sont pas toujours clairs. On peut penser que l'élaboration du *Plan de réhabilitation et de revitalisation* de l'UNIKIN par exemple devrait parer à ce genre de réserves.

L'APEFE, par le biais des coopérants, se situe au cœur des institutions. La VVOB, à la demande des partenaires congolais a comme point d'ancrage les directions des départements concernés, desquelles les activités appuyées découleront.

Les activités des ONG répondent, elles aussi, à des priorités nationales, apprentissage de la lecture et maîtrise de l'écrit pour CEC/Fored, lutte contre le VIH/SIDA pour l'Education à la vie/Foncaba. L'approche de Fored s'appuie sur les comités de parents d'élèves et les coordinations de réseaux d'écoles existants (catholiques, protestants et kimbanguistes) pour s'assurer des besoins des écoles en demande et de l'existence de conditions favorables pour la mise en place du projet.

2.4.2.3 Cohérence avec les partenaires internationaux

Peu de bailleurs participent à l'appui du secteur éducatif en RDC, et leur nombre au début des années 2000 était encore plus réduit. En 2002-2004, les principaux bailleurs en éducation en

plus de la Belgique étaient la BM, l'UNICEF, l'USAID, l'UNESCO, la coopération française et l'APEFE. Bien que le Comité de coordination des ressources extérieures (CCRE) n'ait à ce jour pas été remis en route en raison de rivalités institutionnelles, le PNUD et la communauté des bailleurs travaillent, en étroite collaboration avec le gouvernement, à ressusciter cet organe qui fonctionnait par le passé.

Les interventions du bilatéral direct et indirect n'ont cependant été ni redondantes ni en contradiction avec celles des autres bailleurs, et le bilatéral direct belge peut être considéré comme précurseur dans un certain nombre de domaines, comme celui des manuels scolaires (suivi par la suite par la BM) et l'enseignement technique et professionnel. La Belgique, active dans l'accompagnement au développement du CDSRP et dans l'élaboration du CAF s'inscrit dans une dynamique de partenariat et de renforcement de la cohérence entre les partenaires du développement.

Si la note stratégique éducative n'est pas connue des partenaires internationaux qui ne sont pas obligatoirement informés des politiques de coopération générale au développement belges. C'est au travers du mécanisme du comité de concertation décrit plus haut que les bailleurs apprennent les grandes orientations belges en RDC en matière éducative.

Pendant la période couverte par l'évaluation, le gouvernement fédéral belge n'a pas financé d'interventions par le canal du multilatéral.

2.4.2.4 Cohérence sectorielle des acteurs belges

Les acteurs belges n'ont pas une politique commune pour leur travail en RDC. Ils se positionnent sur la scène du développement comme des acteurs indépendants dont les actions ne sont pas en compétition les unes avec les autres mais sont complémentaires comme le détaillera la section suivante.

La cohérence sectorielle s'est faite jusqu'à présent en l'absence d'une analyse détaillée du secteur et d'une approche clairement définie par le gouvernement. Dans les faits les acteurs belges interviennent dans des sous-secteurs différents comme indiqué dans la typologie présentée plus haut : bilatéral direct, VVOB et certaines ONG dans l'enseignement de base et l'enseignement secondaire, APEFE dans l'éducation non-formelle (de même que certaines ONG), la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, et le VliIR et la CUD dans l'enseignement supérieur.

2.5 Complémentarité³²

Dans le contexte morcelé de la coopération belge, la complémentarité des interventions sur le terrain est primordiale, notamment en RDC où l'ensemble des acteurs belges sont présents.

2.5.1.1 Entre les acteurs belges

La RDC semble offrir un exemple intéressant de collaboration entre les différents acteurs belges, collaboration et complémentarité visibles sur le terrain.

Au niveau du bilatéral direct, la CTB n'ayant pas de représentant spécialiste du secteur éducation, ce sont les attachés éducatifs de l'ambassade qui donnent principalement l'impulsion au niveau de la recherche de complémentarité dans l'élaboration des stratégies et le suivi avec les autres bailleurs. Le bilatéral direct, par les attachés, se positionne fortement dans la réflexion sectorielle et l'appui à l'éducation de base. Ses interventions dans l'enseignement technique et professionnel sont considérées par les partenaires comme une valeur ajoutée certaine de la coopération belge. L'équipe CTB de la RDC étant la plus large équipe déployée, le secteur

³² La complémentarité met en évidence l'interdépendance des interventions, identifie les spécificités, les compétences et les avantages comparatifs des divers partenaires afin qu'ils s'entraident par leur contribution respective ; dans un même temps, elle repère les niches et les domaines dans lesquels les partenaires peuvent apporter une plus-value à l'ensemble.

éducation bénéficie des savoirs et expérience des spécialistes de certains domaines, comme du VIH/SIDA, ce qui permet d'assurer le renforcement des thèmes transversaux dans des interventions comme l'AETP.

La question du rôle de l'ambassade et de la CTB au niveau de la formulation des projets peut se poser, l'ambassade n'étant pas sensée participer à la formulation du projet, mais il est évident que l'expertise et le suivi de l'identification y sont logés. De même, la formulation des projets du bilatéral direct ne semble pas être effectuée en collaboration avec les autres acteurs belges qui pourraient peut-être, à ce moment, apporter leur contribution et renforcer les opportunités de complémentarité.

Pour la coopération universitaire, la complémentarité du VliR-UOS et du CUIF-CUD se décline sous plusieurs aspects. Apport linguistique du CIUF, de son réseau de contacts et de son expérience en matière de coopération en RDC, apport de l'expertise technique du VliR en développement de projet et de sa capacité à mettre en œuvre des projets d'infrastructure par exemple. Si les PIC ne sont pas forcément complémentaires, certaines facultés voient leurs équipements, capacités et dynamique considérablement renforcés par la multiplicité d'interventions de partenaires différents (faculté d'agronomie de Lubumbashi par exemple). La concrétisation de la complémentarité du VliR et de la CUD s'est faite autour des projets désenclavement de l'UNIKIN et l'UNILU qui se sont prolongés dans un programme transversal NTIC pour 7 universités congolaises co-financé par les deux partenaires dont les modalités ont été définies courant 2006 et début 2007.

L'APEFE travaille en complémentarité avec la CUD dans un certain nombre de projets qui ne sont pas classés sous le code CAD éducation, mais qui sont de fait des interventions éducatives. C'est le cas du cefocrim, centre de criminologie de l'école de criminologie de l'UNILU, ou du 1^{er} et 2^{ème} cycles appuyés à l'école de santé publique de l'UNILU. L'approche de l'APEFE dans ces deux projets n'est pas d'intervenir à proprement parler dans l'enseignement supérieur, mais de venir en appui aux professionnels pour leur offrir une formation utile pour leur travail de terrain. La complémentarité dans le cas du cefocrim se concrétise au travers des bénéfices que les académiques (appuyés par la CUD) et les professionnels peuvent s'apporter les uns les autres en travaillant ensemble. Un raisonnement similaire sous-tend l'intervention en santé publique qui complète également l'action de la CUD en venant appuyer un cycle inférieur en renforçant les capacités d'encadrement des enseignants.

La complémentarité s'opère également entre le bilatéral direct et indirect. L'APEFE est responsable du volet formation du projet AETP, la VVOB a choisi d'intervenir en complémentarité du même projet, en soutenant la formation agricole qui ne fait pas partie des sections appuyées par le bilatéral direct. L'approche de développement des programmes qui sera développée dans le cadre de ce projet devrait dans une deuxième phase permettre d'être répliquée dans les sections déjà appuyées par le bilatéral direct. De même, les bourses du bilatéral direct et de la coopération universitaire répondent à l'objectif de la relève académique. Si ce choix n'était pas concerté au départ, dans les faits le bilatéral direct et indirect travaillent vers une finalité commune.

2.5.1.2 Avantage comparatif de la Belgique en RDC

L'avantage comparatif des acteurs belges est une question dont l'importance croît en raison de l'augmentation du nombre et type de bailleurs en RDC, et qui permet aux acteurs de se positionner dans des niches particulières et d'intervenir véritablement dans des secteurs ou par des approches où ils peuvent faire une différence. Il semble cependant que l'avantage comparatif des acteurs de l'indirect ne soit pas toujours articulé auprès des autres bailleurs.

La Belgique bénéficie sans aucun doute d'un capital confiance en RDC, issu des liens historiques étroits entre les deux pays, et renforcé par le fait que même si durant la crise la coopération bilatérale directe s'est arrêtée, la Belgique a continué de soutenir le pays à travers le bilatéral indirect. Les acteurs belges assoient leur expérience du pays sur leur connaissance

géographique et culturelle, la pratique de la langue française, et l'étendue de leurs contacts, atouts reconnus par les autres bailleurs.

Du point de vue sectoriel, la plus-value de la Belgique, et notamment du bilatéral direct, repose principalement sur sa volonté de donner une impulsion et d'organiser le développement de l'approche sectorielle. L'appui donné à l'enseignement technique et professionnel est fort apprécié des partenaires congolais, tout comme celui donné à la coopération universitaire qui continue d'être basée sur un réseau de professeurs ayant un attachement particulier pour le pays. Enfin, l'intervention de la Belgique à la fois en infrastructure/équipement et en assistance technique est considérée comme un atout par les partenaires congolais.

2.5.1.3 Avec les partenaires internationaux

La complémentarité des acteurs belges avec les partenaires internationaux a été soulignée par ces derniers notamment dans le cadre de la distribution des programmes nationaux aux écoles primaires, initiée par l'UNICEF, repris par la Belgique lors de la distribution des manuels scolaires, et qui devrait être prolongé dans le cadre de l'initiative de la BM. De même, les acteurs belges du direct et de l'indirect se sont inscrits en complémentarité de ce nouveau projet BM, la CTB allant mettre à disposition sa base de données sur les écoles primaires du pays et leurs effectifs réels (base de données mise également à disposition de la BAD dans le cadre du projet Système d'Information pour la Gestion de l'Education), ainsi que son expérience de la distribution des manuels dans des conditions difficiles, et l'APEFE participant à la définition d'une stratégie en formation professionnelle pour l'initiative BM. Le projet bibliothèque a aussi été étendu à des écoles publiques par le biais du Fonds Social de la RDC sous financement BM, basé sur l'expérience de CEC/Fored.

La complémentarité entre acteurs belges et internationaux est également visible dans l'appui au dialogue politique sur l'éducation en RDC, à travers les activités du comité de concertation en éducation.

La notion de complémentarité est souvent assimilée à celle de synergie. Des interventions peuvent être complémentaires l'une de l'autre de plusieurs façons, et il manque peut-être une réflexion sur ce que complémentarité signifie, comment elle peut s'opérer dans les faits, et quel type de complémentarité est susceptible de maximiser au mieux l'impact recherché. La mention, par plusieurs acteurs, du fait que la complémentarité n'était pas forcément recherchée au début des interventions mais qu'elle apparaissait dans les faits suggère peut-être que la réflexion sur les avantages comparatifs de chacun est à poursuivre.

2.6 Coordination³³

2.6.1 Coordination entre les acteurs belges

Il n'y a pas de cadre formel de coordination des acteurs belges en RDC, initié par le bilatéral direct ou indirect. La volonté des uns et des autres de travailler en synergie est cependant exprimée dans la note stratégique et le PIC et la coordination entre acteurs est formalisée dans le cadre de divers projets, la coordination générale se faisant dans le cadre du comité de concertation.

Les relations de travail entre le bilatéral direct et les acteurs indirects semblent bonnes. L'APEFE et la VVOB sont associées à l'identification des nouveaux projets, aussi parce que leurs actions en RDC portent sur l'éducation de base et la formation professionnelle, parce qu'elles travaillent avec les mêmes Ministères, et parce qu'elles ont des représentants dans le pays. On souligne également que la VVOB et la DGDC-Bruxelles ont travaillé ensemble à

³³ La coordination passe par l'échange d'informations et la conclusion d'accords mutuels de façon à ce que les partenaires identifient, mettent à profit leurs synergies et limitent ainsi répétitions, chevauchements et conflits. La coordination vise à harmoniser les pratiques de plusieurs partenaires en vue d'optimiser la performance et l'efficacité.

l'identification des projets de la VVOB, afin de renforcer la cohérence des actions belges dans le pays. L'attaché adjoint éducation a été invité à participer à un atelier d'identification du programme transversal NTIC par le VliR et la CUD. Les ONG semblent un peu isolées du bilatéral direct, sauf lorsqu'elles effectuent des demandes de MIP ou qu'elles deviennent spécialistes d'un domaine particulier comme l'éducation à la vie. On note leur participation dans la distribution des manuels scolaires, tous réseaux confondus et donc pas nécessairement liée à des activités particulières en éducation.

La coordination au niveau des projets est rendue cependant difficile par les différentes méthodes de travail, les différentes structures de gestion de chaque partenaire, et la différence de statuts et de conditions de travail des agents de la CTB et des représentants des acteurs indirects par exemple. Les processus de planification, de gestion et d'évaluation communs ne sont donc pas répandus. Une coordination accrue entre l'ambassade, la CTB et le VliR et la CUD pour les bourses semble difficile à se réaliser en raison des coûts de transaction et des différents calendriers de chaque procédure.

La coordination entre les acteurs de l'indirect varie, en raison des choix sectoriels faits en RDC. On note cependant la coordination en voie de formalisation entre le VliR et la CUD à la fois au niveau du siège et du pays, suite à l'élaboration du «Programme Congo». Cette coordination ne semble pas cependant s'étendre aux PIC.

La coordination entre les acteurs belges semble se faire davantage sur le terrain et au cas par cas qu'aux sièges, à l'exception de la coopération universitaire. On note également que la coordination en RDC est davantage relative à une coordination au niveau des contenus et de l'approche qu'au niveau des procédures et de l'opérationnel.

2.6.2 Coordination avec les partenaires internationaux

La Belgique a eu un rôle actif, reconnu par les partenaires du développement, dans la mise en place du comité de concertation en 2003, actuellement présidé par l'UNESCO. La participation et l'attitude pro-active de la Belgique pour l'accroissement de la coordination entre les bailleurs sont appréciées. Certaines missions conjointes ont été organisées dans ce cadre, comme celle pour la formation des directeurs d'école entre la DGCD et l'UNESCO ; toutefois le comité n'a pour l'instant pas à sa disposition d'outils de planification, de gestion, de suivi et d'évaluation communs, et les contacts bilatéraux et multilatéraux entre bailleurs et ministères sont toujours nombreux.

Il semble que le rôle de chaque partenaire indirect belge ne soit pas forcément bien compris par les partenaires internationaux, l'information sur les activités de la coopération universitaire belge semble peu circuler par exemple.

L'inventaire des activités scientifiques en RDC financé par le VliR participe cependant aux initiatives belges qui pourraient être utiles à d'autres bailleurs et ONG, offrant un état des lieux très précis des différentes activités dans ce domaine et de leur financement. L'évaluation n'a pas eu l'opportunité de vérifier si les bailleurs utilisaient cet inventaire.

2.6.3 Coordination avec les partenaires locaux

Au niveau des projets du bilatéral direct, la coordination avec les partenaires congolais semble avoir évolué positivement d'après ces derniers. Les comités de pilotage ou SMCL de la deuxième phase des projets AETP et manuels scolaires semblent davantage associer la partie congolaise dans toutes les étapes du projet ; de l'identification à l'évaluation. Le manque d'assiduité de certains partenaires locaux au SMCL rend parfois l'exercice de coordination difficile. On note que les bénéficiaires directs ne participent pas à ces structures et ne participent qu'exceptionnellement aux missions d'identification ou lors de missions de sélection d'écoles etc.

Comme mentionné section 2.2.2.1, la coopération universitaire opère à travers des cellules de coopération/contact. Ces cellules sont très au fait des activités de coopération, et travaillent majoritairement, mais pas exclusivement, avec la Belgique, qui, dans le cadre de ses projets, envoie de très nombreuses délégations qu'il faut recevoir et accompagner. Les contacts entre Bruxelles et l'UNIKIN et l'UNILU sont très fréquents, et les partenaires congolais reconnaissent que le VliIR et la CUD sont dans la mesure du possible à l'écoute.

La coordination entre ONG belges et ONG congolaises ne semble pas poser de problème dans les projets visités. Le rôle de chacun est clairement défini, une grande marge de manœuvre étant allouée aux ONG locales pour la mise en œuvre des projets, et les contacts électroniques et de visu sont jugés suffisants. L'approche des ONG locale est vis-à-vis des bénéficiaires plus participative.

Le manque de leadership du gouvernement et l'absence d'outils concrets pour faciliter la coordination et l'harmonisation des bailleurs a une incidence sur les coûts de transaction des acteurs belges relatifs à leur coordination propre, à la coordination avec les autres bailleurs ainsi qu'à celle avec la partie congolaise. Malgré le faible nombre de partenaires internationaux engagés en éducation, les partenaires belges ont déjà identifié les problèmes de coordination à venir pour toutes les activités touchant la formation des enseignants dans les écoles primaires, la CTB, la VVOB, l'UNICEF et bientôt la BM ayant des projets dans ce domaine.

2.7 Efficience et efficacité

2.7.1 Efficacité des approches

A la reprise de la coopération, les acteurs belges ont développé des interventions de type projet, afin de répondre à des besoins précis dans un contexte politique ou institutionnel local peu à même de gérer une approche programmatique.

Le bilatéral direct a misé sur la réhabilitation des services de base, en se concentrant au départ sur les infrastructures et l'équipement (matériel ETP, manuels). Si les projets de formulation ont été revus pour intégrer un peu plus d'assistance technique et de formation, ces éléments n'étaient pas les priorités de ces projets dans leur première phase. On note qu'à partir de 2004 le bilatéral direct s'est investi davantage dans la facilitation du dialogue politique, en appui au gouvernement et à la communauté éducative en RDC pour définir et hiérarchiser ses priorités. En ce sens, l'approche de la Belgique est intéressante et constructive, travaillant de front sur de l'infrastructure et de l'institutionnel.

Cet élément se retrouve chez les acteurs de l'indirect. La coopération universitaire a mis l'accent sur la relève académique et l'appui à l'équipement pour la recherche et l'enseignement plus que pour l'infrastructure de base dans les universités. L'APEFE dans le cadre de la formation professionnelle a aussi remis en état des ateliers, salles de classe etc. Les ONG, en fonction des projets ont également mis l'accent à la fois sur l'équipement et sur la formation de base. Le MRAC a participé à la rénovation du MNL avant de former les guides et de développer les ateliers pédagogiques pour les élèves.

Depuis 2005-2006, on note que l'ensemble des acteurs belges évolue vers une approche plus programmatique, qui se concentre sur un petit nombre de secteurs, et qui prend davantage en compte le renforcement des capacités locales, et l'appui aux institutions. Le bilatéral direct s'est engagé dans un projet d'appui institutionnel au Ministère de l'EPSP (stratégie, gestion, décentralisation), dont la formulation a été faite en 2006, et la VVOB et l'APEFE viennent en appui à un certain nombre de directions ministérielles, dans une perspective de pilotage d'activités qui pourraient être ensuite répliquées dans d'autres secteurs ou régions. En raison de la faiblesse de certaines institutions, des stratégies seront à développer pour s'assurer que le renforcement des capacités s'effectue véritablement dans le long terme. De même, le renforcement des capacités du personnel congolais à tous les niveaux est primordial, afin d'assurer la pérennité des activités et le redémarrage des institutions.

Certains facteurs ont pu limiter l'efficacité de l'approche des acteurs belges :

- La budgétisation et les dépenses dépendent des sièges et de la DGCD et non des antennes des acteurs belges dans le pays, ces derniers n'ayant que peu de flexibilité au niveau des flux financiers et donc pas toujours la possibilité de s'aligner sur les cycles budgétaires des institutions ministérielles ou éducatives.
- Dans un contexte post-conflit où les besoins sont énormes, la Belgique ne semble pas avoir adopté une méthodologie de travail particulière, autre que le dialogue avec les partenaires, et l'approche suivie dans cet état fragile ne semble pas être documentée
- L'attribution des bourses ne vient pas forcément en appui aux projets du bilatéral direct ou indirect, et l'opportunité de renforcer les capacités des personnels nécessaires à la pérennité des projets et des cadres jouant un rôle au niveau des institutions dans le développement des approches programmatiques est de ce fait restreinte.

2.7.2 Efficience des approches

L'ensemble des partenaires belges et congolais insiste sur le fait que les procédures d'appels d'offres publics étaient conformes aux lois belges, et que les budgets ont d'une façon générale été dépensés, bien que de nombreux réajustements aient eu lieu.

Certains facteurs ont pu limiter l'efficience de l'approche des acteurs belges :

- Les délais, notés dans la plupart des projets, dus aux problèmes de livraison du matériel, à la faiblesse des capacités locales, et parfois aux blocages institutionnels
- Le système de régie de la loi des marchés belges qui entraîne des coûts de transaction élevés et des retards dans l'exécution des projets (manuels, matériel pour la coopération universitaire etc)
- Les conflits autour de la passation des marchés (manuels I et II) et les blocages qui s'en sont suivis au niveau du Ministère
- Les frais et délais de dédouanement qui rendent l'importation de matériel en provenance de Belgique coûteux en temps et en argent
- Les coûts de transaction élevés des projets (négociations, suivi etc)
- On note également le manque de recours à l'expertise locale dans les premiers projets. La tendance était de faire appel à des experts belges, pour former directement les bénéficiaires, enseignants par exemple, sans renforcer suffisamment les capacités des formateurs locaux, qui pourraient ensuite prendre la relève.

On note que l'ambassade a récemment gelé les MIP en raison de leur haut coût de transaction, afin de pouvoir prendre du recul, évaluer la démarche et la pertinence, et voir comment ils pourraient être intégrés dans une approche plus structurelle.

La culture de l'évaluation des interventions est bien développée pour l'ensemble des acteurs directs et indirects qui tirent les leçons des expériences passées. On note une évolution entre le début des années 2000 et aujourd'hui, certains partenaires ayant changé leurs modalités opérationnelles, et ayant rendu les travaux d'évaluation à mi-parcours et les évaluations finales obligatoires. L'établissement de niveaux de référence (baseline) est maintenant plus répandu, et obligatoire pour certains acteurs comme la VVOB et la CTB. Cependant, l'évaluation de l'impact des interventions manque toujours et tend à se faire de façon anecdotique et non documentée.

3 EFFETS

3.1 Effets de l'appui belge

3.1.1 Résultats en matière d'éducation

En raison des guerres successives, les statistiques récoltées pour la RDC pour la période sont très partielles. L'UNESCO dans son rapport de suivi mondial de l'EPT ne mentionne aucune donnée pour les indicateurs standards. De fait il est impossible d'utiliser l'évolution des indicateurs pour apprécier la contribution de la Belgique dans le secteur sur la période.

Cependant, on note une claire contribution de la Belgique (acteurs directs et indirects) dans l'accès à et la qualité de :

l'enseignement de base :

- Réhabilitation et équipement d'écoles primaires dans le cadre de projets intégrés régionaux (en dehors du CAD éducation), ou de MIP (bilatéral direct)
- Réhabilitation ou création de bibliothèques scolaires et fonds documentaire(ONG)
- Distribution de manuels scolaires (bilatéral direct)
- Formation des enseignants, appui pédagogique (bilatéral direct)
- Amélioration des savoirs, amusement, créativité, comportement (Musée)
- Journal d'éducation (ONG)
- Elaboration d'un programme national en éducation à la vie (intégrant une dimension genre, santé reproductive et lutte contre le VIH-SIDA), basée sur une approche confessionnelle catholique mais étendue par décision du gouvernement congolais à toutes les écoles, indépendamment des ancrages confessionnels (ONG)

l'enseignement secondaire professionnel et technique :

- Réhabilitation d'ateliers, équipements en machines (bilatéral direct)
- Redynamisation des activités pratiques
- Formation des enseignants des sections réhabilitées à l'utilisation des machines (bilatéral direct, APEFE)
- Elaboration d'un programme national en éducation à la vie (voir plus haut)

l'éducation non-formelle et la formation professionnelle des jeunes :

- Réhabilitation d'ateliers et de centres de formation professionnelle et leurs équipements (APEFE)
- Formation des encadreurs (APEFE)
- Formation des jeunes en situation de décrochage scolaire (APEFE)
- Alphabétisation des adultes (ONG)

l'enseignement supérieur :

- Réhabilitation et équipement de laboratoires de recherche
- Désenclavement : fibre optique, connections Internet, pools informatiques
- Service de documentation, fonds documentaires
- Redynamisation de la recherche
- Formation NTIC
- Recyclage d'enseignants par le biais de stages et bourses : « bouffée d'oxygène »
- Ouverture de sections/cours

- Appui à l'élaboration de stratégies comme les plans d'informatisation ou de revitalisation de certaines universités
- Services à la communauté (en santé, criminologie, sciences humaines, agronomie etc)

On note cependant le manque de mesure de l'impact pour l'ensemble des projets achevés et méthodes de mises en œuvre choisies. Ainsi, l'impact des bourses/stages n'est pas connu ni mesuré au-delà de l'anecdotique, ni pour l'individu, ni pour l'institution (et de fait les retombées sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants sont méconnues).

Les questions transversales, et notamment la dimension genre et la lutte contre le VIH/SIDA ne sont pas systématiquement prises en compte, à part dans les projets récents du bilatéral direct qui se doit, dans les nouveaux formats de formulation et d'évaluation, de mentionner ses aspects. Pour les bourses, si les femmes ont été encouragées à postuler et à être choisies prioritairement à qualifications égales et pertinence des projets égale, il semble que le taux de non-retour est plus élevé chez elles que chez les hommes, posant ainsi problème en matière de retombées pour l'institution et le pays.

3.1.2 Développement des capacités et développement institutionnel

Comme mentionné plus haut, les activités de développement institutionnel n'ont été initiées dans le secteur de l'éducation que très récemment par les acteurs belges qui n'estimaient pas les conditions préalables réunies pour pouvoir engager de telles activités. Sur la période, ces dernières auront donc eu peu de retombées sur le secteur, à l'exception des universités de Kinshasa et Lubumbashi qui ont bénéficié d'un fort développement des capacités, à la fois dans le domaine de l'enseignement et dans le domaine de l'élaboration et du suivi de projets (formation au cadre logique, à de nouveaux systèmes de gestion etc, éléments nécessaires pour la gestion quotidienne des activités de coopération universitaire avec la Belgique mais qui sont réutilisés par les bénéficiaires dans le cadre d'autres partenariats de coopération).

On note que les bourses ont peu participé au renforcement des capacités des gestionnaires éducatifs nationaux, provinciaux et locaux ou au développement des capacités institutionnelles éducatives au niveau national, la priorité étant donnée à la relève académique.

3.1.3 Contribution à la formulation des politiques

Comme mentionné section 2.2.1, le bilatéral direct a financé et co-organisé la table Ronde de l'éducation en 2004. Plusieurs missions conjointes ont également été organisées sur la période avec la BM, l'UNESCO et l'UNICEF, et dans le cadre du comité de concertation, la Belgique a initié une réflexion sur le SWAp, réflexion à laquelle elle participe activement. L'APEFE positionnée principalement dans le secteur de la formation professionnelle contribue également à la réflexion dans ce domaine et s'est assurée que l'enseignement et la formation techniques et professionnelles soient une priorité reconnue dans le DCSR.

La table ronde en éducation : Le succès de la table se résume par l'engouement suscité autour de l'initiative et la qualité des interventions et documents préparés pour l'occasion. Les répercussions de l'événement au niveau des bailleurs ont été une réflexion approfondie sur le rôle du comité de concertation, et sur l'accompagnement nécessaire au développement du DCSR. Du point de vue institutionnel, la table ronde n'a pas eu l'impact désiré sur l'effectivité du renouvellement de la loi-cadre. Les recommandations de la table concernant l'ETP ont servi de lignes directrices aux interventions bilatérales belges futures. L'impact de la table ronde a été quelque peu diminué par le manque de suivi et d'actions immédiates. Elle a été un élément fédérateur pour la Belgique, notamment pour l'APEFE et la VVOB.

3.1.4 Renforcement des partenariats

Des partenariats renforcés sont nés des interventions belges en éducation en RDC. Les partenariats entre universités tout d'abord, mais plus largement entre le corps académique

Belge et le corps académique congolais. L'appui, l'intérêt et le respect mutuel sont palpables. Certains partenariats entre ONG belges et ONG congolaises sont également inscrits dans la durée, 18 ans pour le Centre d'éducation à la vie par exemple.

On note cependant que l'aide au développement belge en éducation ne semble pas renforcer les partenariats Sud-Sud, à l'exception de certaines interventions d'ONG et d'une intervention de l'APEFE. C'est au niveau de la coopération universitaire surtout que le manque se fait sentir, puisque les partenariats doivent être effectués entre une institution belge et une institution congolaise. Le recyclage des enseignants et les activités de recherche se font donc dans une perspective Nord-Sud. Il en est de même pour les bourses universitaires et les bourses du bilatéral direct, à l'exception des bourses régionales et locales.

Le Centre de Documentation de l'Enseignement Supérieur, Universitaire et de la Recherche de Kinshasa. Le CEDESURK a ouvert en 2003, dans l'optique de servir les professeurs des 35 institutions d'enseignement supérieur de Kinshasa. Face au manque de participation des enseignants, qui s'explique par le manque de culture de pratiques documentaires, le CEDESURK a ouvert ses portes aux étudiants. Il a aujourd'hui un taux de fréquentation d'environ 120 personnes par jour sur 2000 abonnés. Le CEDESURK croit cependant que son impact ne sera maximisé que lorsque les enseignants et chercheurs utiliseront ses ressources et services, et traduiront dans leurs pratiques pédagogiques et leurs cours les nouvelles compétences et le nouveau savoir acquis grâce au fonds documentaire et à la recherche documentaire sur Internet. Le CEDESURK voudrait effectuer une étude d'impact sur l'utilisation de l'outil par les utilisateurs.

Le CEDESURK a créé une dynamique dans l'enseignement supérieur, renforcée par l'hébergement sur le même site du Campus Numérique Francophone (CNF) financé par l'AUF. Son profil d'abord restreint à Kinshasa est en train de devenir national grâce au projet [eb@lé](#) en cours de formulation qui devrait être financé par CELTEL télécommunication et chapeauté par le CEDESURK, dont le but est de relier par l'Intranet 7 universités congolaises et de favoriser l'échange d'information et de fonds documentaires entre les universités. L'aura du CEDESURK et du CNF de Kinshasa, le plus grand campus de l'AUF, a permis le développement d'un nouveau CNF à l'UNILU. Le CEDESURK offre aussi ses services aux autres universités du pays ou à la communauté (informatisation de la médiathèque francophone de La Funa financée par la coopération française par exemple). Enfin, le CEDESURK et le CFN, au travers du projet [eb@lé](#), travaillent en collaboration avec le VliR et la CUD dans le cadre du Programme Transversal des NTIC dans 7 universités congolaises, puisque 5 universités sélectionnées par [eb@lé](#) font également partie du programme NTIC.

3.1.5 Gouvernance

Il est difficile de mesurer la contribution des acteurs belges à la transparence ou à la gouvernance à ce stade en raison des changements de gouvernements et personnels responsables successifs sur la période. On insiste ceci-dit sur la transparence dans un certain nombre de projets :

- Association de la partie congolaise au processus de sélection des marchés dans le système de marchés publics qui régit l'exécution des projets bilatéraux.
- Projet bibliothèque de la CEC/Fored : lors de la sélection des écoles retenues pour la réhabilitation d'une bibliothèque et l'obtention d'un fonds documentaire, Fored implique les comités des parents d'élèves et informe la communauté scolaire pour que chacun sache quelles sommes sont en jeu et à quoi elles sont destinées. Cette méthode est perçue comme un moyen efficace d'empêcher les chefs d'établissements ou gestionnaires éducatifs de détourner l'argent, puisqu'ils doivent rendre compte des avancées du projet aux parents.

- Projet désenclavement à l'UNIKIN et l'UNILU : Les projets désenclavement soutenus par le VliR et la CUD comportent un volet développement des applications de gestion académique. Avec l'informatisation des inscriptions universitaires, et des sommes reçues par les décanats pour chaque étudiant, les facultés et l'université vont pour la première fois connaître le montant exact des frais scolaires perçus. L'utilisation de ces applications pourrait donc renforcer la transparence de la gestion de ces universités à plusieurs égards selon les utilisateurs.

3.1.6 Durabilité et viabilité

Tous les projets sans exception font face à des problèmes de pérennisation. De l'enseignement de base à l'enseignement supérieur, le gouvernement fraîchement sorti des élections n'est pas en mesure actuellement de faire face aux dépenses considérables de ce secteur, et donc de jouer pleinement son rôle dans la durabilité des interventions en supportant le coût, ne fût-ce que de façon partielle. Ceci dit, l'augmentation de l'allocation budgétaire pour le secteur de l'éducation est prévue dans le DSCR.

Pour pallier ce manque de financement, des réflexions sur l'autofinancement sont menées, n'offrant jamais de solutions miracles, notamment parce que :

- Les activités génératrices de revenus organisées ne peuvent rassembler les fonds nécessaires pour la pérennisation complète du projet.
- Un autofinancement accru se fait souvent au détriment de la pédagogie ou en contradiction avec les objectifs de base des projets. C'est le cas par exemple des ateliers d'enseignement ou de formation professionnelle qui, s'ils produisent en nombre un certain type de produit, ne permettent pas aux élèves d'effectuer d'autres types de réalisations contenues dans les programmes, ou encore des centres de recherche des universités qui, s'ils multiplient la prise en charge d'études particulières à la demande de la société civile, des organisations internationales ou des compagnies privées, compromettent leur nature même de centres de recherche académique, ou de recherche fondamentale.

On note également pour certains projets un manque de capitalisation ou même d'utilisation optimale de l'outil, comme cela semble être le cas pour certain matériel informatique dans les universités, qui, étant réservé à quelques étudiants ou enseignants seulement, est sous-utilisé.

3.1.7 Au niveau des acteurs belges

Sur le terrain, après la table ronde et la création du comité de concertation, les partenariats belges se sont renforcés, et la coordination et la complémentarité des actions sont visibles, même si d'aucuns diront qu'elles pourraient être renforcées. Les preuves manquent cependant quant au renforcement des partenariats au niveau des sièges, à l'exception du VliR et de la CUD qui envisagent aujourd'hui une approche commune en RDC.

3.2 Facteurs contribuant au succès des résultats

Parmi les facteurs qui ont contribué au succès des résultats on retrouve :

- Le fait que la Belgique ait maintenu certaines interventions en RDC même durant la crise, ne se coupant pas ainsi des réalités du pays et de ses difficultés, et étant de ce fait à même de prendre des décisions informées lors de la reprise officielle de la coopération. Cet avantage s'inscrivait dans la lignée des bonnes relations et des contacts étroits entre la Belgique et la RDC, et de la bonne connaissance du pays par la plupart des acteurs belges, en tant qu'organisations ou individus.
- Le fait que la Belgique ait su épouser l'évolution de la RDC dans cette période de changement, et ait répondu aux priorités telles qu'elles étaient formulées par le gouvernement ou les institutions concernées.

- Le fait que la Belgique ait activement appuyé le développement d'un environnement adéquat pour une aide efficace et efficiente en éducation, soit en initiant la création du comité de concertation, soit en facilitant le dialogue politique et en ne cessant de mettre la coordination et l'harmonisation de l'aide à l'ordre du jour.
- Le fait que les actions des acteurs directs et indirects s'inscrivent dans la durée, et tentent de consolider les acquis et de capitaliser les expériences des premières phases pour améliorer les phases suivantes.
- Le fait que les acteurs belges cherchent la complémentarité sur le terrain, entre eux et avec les autres partenaires du développement.
- Le fait que la Belgique bénéficie de la reconnaissance de son approche communautaire dans son action pour le développement. Si le secteur de l'éducation n'en est peut être pas le meilleur exemple, cette perception joue tout de même en sa faveur. Cette approche concerne les efforts faits en matière de couverture géographique, d'approche communautaire dans les projets intégrés des ONG ou du bilatéral direct dans certaines provinces, et en matière de passerelles vers la société civile et les professionnels.
- Le fait que dans le bilatéral direct, la Belgique associe les partenaires locaux à l'exercice d'analyse des offres et partant du choix des entreprises (cas manuels scolaires II) et également à la gestion quotidienne des projets.
- Le fait que les activités développées se réalisent dans un environnement technique et scientifique « dépolitisé » visant l'efficacité et l'efficacités (ex: MRAC/MNL).

3.3 Facteurs limitant le succès des résultats

Parmi les facteurs qui ont limité le succès des résultats on retrouve :

- L'état délabré des infrastructures d'accueil des projets, les perturbations de fourniture d'eau et d'électricité, les difficultés de transport, la faible capacité de certains partenaires nationaux affaiblis par la crise et la carence en statistiques fiables ont entre autres limité le succès des résultats en complexifiant et ralentissant les phases d'identification, de formulation, et de mise en œuvre.
- Le manque de clarté et de priorité dans l'identification des besoins de la part du gouvernement et l'absence d'approche sectorielle développée en accord entre le gouvernement et les partenaires internationaux ont été un facteur limitant important pour les interventions de la Belgique. De plus, la non-activation de la structure gouvernementale chargée de la coordination de l'aide extérieure a été un frein à l'action gouvernementale tentant de « discipliner » les bailleurs, ainsi qu' à la mise en œuvre d'une action coordonnée des bailleurs.
- Les coûts de transaction sont élevés : longue durée et coût des identifications, longs processus et coûts élevés des montages, mises en œuvre et suivis des dossiers MIP, temps passé aux activités de coordination à la fois du côté belge, avec la partie congolaise, et avec les bailleurs. La multiplicité des ateliers au profit des membres des ministères par différents partenaires devient problématique.
- L'absence de mesure de l'impact réel des interventions sur l'apprentissage, l'environnement, les individus, ainsi que la dissémination restreinte des résultats des évaluations et leçons tirées de ces dernières minimisent quelque peu leur portée, et perdent par-là même l'occasion d'améliorer la qualité de futures interventions ou de répliquer des approches pertinentes.
- Le manque de prise en compte des conditions réelles de viabilité lors du montage des projets dans ses aspects, entre autres, de renforcement des capacités et d'autofinancement en limite la durabilité. La participation mitigée du gouvernement ou

des institutions bénéficiaires dans la viabilité des projets est également un frein à leur pérennité.

- Le privilège de l'axe Nord-Sud : Les interventions belges semblent continuer de privilégier l'expertise belge dans les activités de renforcement des capacités sans créer ou maximiser les opportunités de renforcement des capacités locales par des experts locaux ou régionaux. A terme cela joue en défaveur de la durabilité des interventions qui ne peuvent être soutenues ou répliquées faute de personnel qualifié.
- Il semble qu'un déficit de communication des interventions belges au niveau macro (ministères) et micro en limite l'envergure. La coopération universitaire se fait par exemple directement d'université à université hors ministère de tutelle et parfois d'enseignant belge à son correspondant congolais sans réelle coordination avec les institutions ; les activités réalisées dans le cadre de MIP ne sont pas publicisées, ne ciblent pas de groupes de population ou de régions en particulier, et ce manque de communication pro-active a pu limiter l'innovation des types de demandes.

4 LEÇONS APPRISSES ET RECOMMANDATIONS

4.1 Leçons apprises

Particularités de la coopération belge avec la RDC

La RDC, tant par ses liens historiques étroits avec la Belgique que par sa situation politique récente est un pays à part dans le paysage de la coopération belge, et le pays qui en reçoit le plus d'aide. La plupart des acteurs belges du développement sont présents en RDC. De ce fait les interventions de la Belgique au Congo ont un impact politique important dans les deux pays concernés (et en Belgique à la fois au niveau fédéral et des communautés), et le politique a, notamment à la période de la reprise de la coopération, joué un rôle important dans les allocations des enveloppes budgétaires (ex : enveloppe 2002 pour le Congo du VliR et de la CUD) et dans la définition des interventions (genèse de la création du CEDESURK par exemple).

Cette relation historique et les contacts rapprochés qu'elle a générés entre partenaires belges et congolais, tant du point de vue individuel qu'institutionnel, ont permis le développement de nombreuses interventions et ont favorisé leur mise en œuvre durant la période de crise au travers de l'aide indirecte et à la reprise de la coopération en 2001.

Parce que la Belgique a en d'autres temps conçu les bases du système éducatif actuel de la RDC, elle est un partenaire particulier pour les congolais pour des sous-secteurs spécifiques comme l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur. En l'absence d'une approche sectorielle bien définie, le gouvernement congolais aurait eu tendance à orienter ses demandes vers ces sous-secteurs.

D'une façon générale, l'aide belge est appréciée par les partenaires congolais et elle répond à leurs demandes. Dans la communauté des bailleurs actifs en éducation, la Belgique est un élément moteur, plaidant pour plus d'harmonisation de la part des partenaires internationaux et plus de leadership de la part du gouvernement congolais.

Utilisation des notes stratégiques

La note stratégique en éducation n'est pas utilisée aujourd'hui en RDC par les acteurs directs ou indirects. Le bilatéral direct travaille avec d'autres outils comme des plans d'action, qui semblent plus axés sur les types d'interventions que sur une approche stratégique pour l'action en RDC. La note stratégique de la DGCD telle qu'elle a été formulée a cependant permis aux acteurs de l'indirect de justifier leurs interventions et d'affirmer leurs spécificités, dans le contexte très largement défini des priorités de la Belgique en matière d'éducation et développement. L'absence de contenu spécifique sur l'élaboration d'une approche sectorielle, et sur la hiérarchisation des priorités en éducation, et l'accompagnement d'un gouvernement en transition ou du gouvernement d'un état fragile n'ont quelque part pas permis de répondre au contexte particulier de la RDC.

Aide au développement dans un état fragile

Dans ce contexte post-conflit où les besoins étaient et sont toujours énormes, la Belgique ne semble pas avoir adopté une méthodologie de travail particulière, autre que le dialogue avec les partenaires. La démarche suivie dans cet état fragile ne semble pas avoir été ou être particulièrement documentée.

Vers l'accompagnement et le renforcement des capacités institutionnelles

L'aide belge en RDC a évolué pour passer d'une aide d'urgence à une aide au développement. Alors que l'aide d'urgence se faisait plus par des négociations bilatérales entre agences et partenaires congolais, l'aide au développement demande une approche plus sectorielle, plus intégrée, plus stratégique et plus harmonisée. Ce passage d'une attitude pro-active à une

démarche d'accompagnement du gouvernement n'est pas facile et requiert d'autres types d'avantages comparatifs des partenaires qu'une expertise dans un sous secteur éducatif particulier. Les coûts élevés de transaction stigmatisés ci-dessus sont aussi du fait des faiblesses institutionnelles de la RDC et la Belgique pourrait aider à relever ce défi. On note le manque d'instruments stratégiques en possession des acteurs belges pour passer ce cap et changer de mode opératoire.

Avantages comparatifs

Chacun des acteurs belges a en RDC trouvé une niche d'intervention, développant par là-même un avantage comparatif dans une approche ou un sous-secteur particuliers. La question se pose cependant de savoir comment cet avantage comparatif pourra être préservé lorsqu'une SWAp sera établie avec peut-être un mécanisme de financement commun à tous les bailleurs. La réflexion sur l'avantage comparatif de chaque acteur et de la Belgique en général est à mener à la fois au niveau local mais également à Bruxelles.

L'appui à l'enseignement supérieur

La position de la Belgique en ce qui concerne l'appui à l'enseignement supérieur peut paraître opaque pour les partenaires congolais ou d'autres partenaires internationaux. D'une part la Belgique est extrêmement active dans le domaine de la coopération universitaire, c'est à dire dans le cadre de partenariats entre universités belges et universités congolaise, mais d'autre part la Belgique n'appuie pas dans les faits le secteur de l'enseignement supérieur dans son ensemble. A cela s'ajoute un problème « d'interlocuteurs » au niveau ministériel pour le gouvernement fédéral belge qui n'a pas de ministre de l'enseignement supérieur qui pourrait se trouver sur un pied d'égalité avec son homologue congolais.

De plus, dans le cas de la coopération universitaire, l'aide apportée par la Belgique n'est pas déliée puisque le partenariat avec une université belge est obligatoire.

Forces et faiblesses des 3 C

Les 3 C sont visibles en RDC, les acteurs belges manifestement travaillent ensemble, et sont complémentaires, mais l'application de cette démarche de synergie, des décisions d'engagements et partages des tâches est difficile à faire au niveau des interventions, en raison des cycles de planification, des pratiques, des statuts de personnel, des approches, des ordres du jour et des cultures de travail différents de chaque acteur belge. De plus, on note quelques interventions en isolation, notamment dans la coopération universitaire, la coopération par le biais des ONG, et la coopération culturelle.

Les questions transversales

Les acteurs belges s'ils intègrent les questions transversales dans les formulations et évaluations d'interventions, ne se posent cependant pas en champion du genre, du VIH ou de l'environnement dans le secteur de l'éducation.

4.2 Recommandations

1. La RDC est aujourd'hui à une période charnière, avec un gouvernement légitimement élu qui s'est engagé dans un certain nombre de réformes visant à redresser le pays. Dans ce contexte, la coopération belge doit s'orienter davantage vers le renforcement des capacités institutionnelles et élaborer une stratégie d'appui au développement du pays :

- En s'assurant que la coopération belge saisisse cette opportunité pour partir sur de bonnes bases avec le nouveau gouvernement et les partenaires congolais, et trouve ou renforce les points d'ancrage institutionnels nécessaires à cet accompagnement,
- En s'assurant qu'une réflexion de fond sur l'avantage comparatif en matière de renforcement des capacités institutionnelles de la Belgique en général et des acteurs directs et indirects en particulier soit menée, en tenant compte à la fois des perspectives

futures du secteur comme l'établissement d'une SWAp et la décentralisation de l'éducation prévue par la nouvelle constitution, et à la fois du type d'activités nécessaires pour le renforcement des capacités institutionnelles, qui ne se limitent pas uniquement à de la formation des personnels mais requièrent une expertise en développement institutionnel, gestion du personnel, finances, gouvernance et autres composantes organisationnelles qui ne sont pas forcément les domaines d'expertise de l'ensemble des acteurs belges,

- En continuant, au sein du comité de concertation, de faire pression pour plus d'harmonisation et de coordination des partenaires du développement dans le cadre d'une approche sectorielle de l'éducation,
- En développant des outils et des approches permettant à tous les acteurs belges de réussir leur transition vers un mode opératoire plus programmatique et dans une perspective d'accompagnement du gouvernement, et en documentant les démarches et approches suivies afin de les partager entre acteurs et avec des homologues d'autres pays.

2. La mise en œuvre de la recommandation précédente suggère que la Belgique développe sa note stratégique sectorielle en vue d'une opérationnalisation de son contenu, y compris :

- En facilitant les choix d'interventions des acteurs du direct et de l'indirect au niveau local par le biais d'orientations stratégiques en fonction d'un type de pays, de situations ou de niveaux de développement et nombre de pré-requis à définir, et en fonction de la priorité relative à donner aux OMD et aux objectifs de l'EPT par rapport aux autres sous-secteurs de l'éducation, et par rapport au renforcement des capacités managériales des agents de l'état et des institutions éducatives,
- En clarifiant la stratégie de la Belgique relative à l'appui à l'enseignement supérieur, le rôle des acteurs du direct et de l'indirect dans ce domaine, et leur complémentarité dans les interventions et dans l'appui à l'approche sectorielle,
- En élaborant des stratégies particulières en fonction des mécanismes d'aide utilisés dans le pays, en identifiant les types d'interventions qui répondent le mieux aux différentes modalités, et en réfléchissant aux rôles et à l'avantage comparatif que peut avoir la Belgique et ses différents acteurs dans ce contexte.

3. La situation de la RDC étant particulière, il est recommandé qu'une analyse détaillée des possibilités de concilier le système financier de l'aide belge aux réalités du Congo soit effectuée afin de refléter certains besoins spécifiques comme le transport ou les coûts de transaction, et de les intégrer au mieux dans la budgétisation des interventions ou l'allocation des budgets par pays.

4. On a noté le manque de recours à l'expertise locale dans certaines interventions. La tendance est toujours de faire appel à des experts belges pour former directement les bénéficiaires, enseignants par exemple, sans renforcer suffisamment les capacités des formateurs locaux, qui pourraient ensuite prendre la relève. Il est recommandé que l'ensemble des acteurs belges mettent davantage l'accent sur le développement des capacités locales dans leurs secteurs d'intervention respectifs, afin de limiter la dépendance des experts belges, et sur les mécanismes institutionnels à mettre en place pour faciliter cette approche. Ceci vaut également pour le personnel des ONG partenaires congolaises qui ont besoin de renforcer leurs capacités organisationnelles.

5. Une évaluation de l'impact réel des résultats des interventions sur les bénéficiaires (individuels et institutions) des différents projets et approches (infrastructures, équipements, formation, renforcement des capacités) permettrait de mieux mesurer la portée de différents types d'interventions et ainsi de mieux choisir les approches stratégiques et opérationnelles efficaces des acteurs et d'améliorer la formulation des interventions. Des études qualitatives,

même sur des petits échantillons permettraient à la fois de renforcer la visibilité de l'impact des interventions belges auprès de la partie congolaise et des bailleurs, et d'approfondir l'analyse des leçons à tirer d'une intervention. En ce qui concerne les bourses, l'opportunité de faire une étude d'impact se présente cette année avec les premiers retours d'étudiants de doctorats qui ont bénéficié de bourses d'études en Belgique.

6. Il est recommandé que les acteurs belges développent une approche de gestion axée sur les résultats (Result-based-Management) au niveau local, qui aurait pour objectif : (i) de montrer comment l'intervention de l'ensemble des acteurs belges répond aux priorités du pays et s'intègre dans une approche sectorielle et multi-bailleurs, conformément à la Déclaration de Paris, (ii) de servir de document de référence public, accessible à tous et disséminé par les médias afin que le public puisse être en droit de demander au gouvernement de rendre compte, devenant ainsi un outil important pour le suivi de la transparence et la bonne gouvernance, (iii) de servir d'instrument de management et de suivi des projets, faisant une claire distinction entre les extrants, les effets et les impacts des interventions.

7. Le programme des bourses, du bilatéral direct et de l'indirect, se concentre prioritairement sur la relève académique, favorisant les doctorats, et très peu de bourses sont utilisées pour le renforcement des capacités des agents de l'état dans le secteur de l'éducation, qui bénéficieraient davantage d'une formation de type Master. L'attribution des bourses ne vient pas forcément non plus en appui aux interventions du bilatéral direct ou indirect, et l'opportunité de renforcer les capacités des personnels nécessaires à la pérennité des interventions et des cadres jouant un rôle au niveau des institutions ministérielles et éducatives dans le développement des approches programmatiques est de ce fait restreinte. Il est recommandé que la Belgique invite le gouvernement congolais à identifier ses priorités dans ce domaine en termes de services administratifs et catégorie de personnel à cibler pour le secteur de l'éducation.

8. Il est recommandé qu'une réflexion commune (acteurs belges et congolais) soit menée sur les stratégies de désengagement et la viabilité des interventions actuelles, afin de s'assurer d'une part que des demandes impossibles ne soient faites aux partenaires congolais en matière de durabilité, et d'autre part que les acteurs belges puissent planifier davantage leur appui à moyen ou long terme à certaines composantes coûteuses d'intervention. Cette réflexion pourrait s'appuyer sur en outre :

- L'identification de certains problèmes récurrents comme l'autofinancement par exemple qui mériterait l'appui d'experts en économie du développement, et l'élaboration et la dissémination de stratégies et bonnes pratiques à cet égard,
- La systématisation de la participation des partenaires et des bénéficiaires dès la phase d'identification des interventions, dans le but de maximiser l'appropriation de ces dernières, de renforcer les capacités de certains participants qui suivront l'intégralité du processus, et, dans le cas de la participation des bénéficiaires, de renforcer les opportunités de suivi et de contrôle sur les activités mises en place par le biais des services gouvernementaux au niveau national et local.

9. La multiplicité des acteurs belges et la diversité de leurs interventions en RDC peuvent paraître complexes aux yeux des autres partenaires du développement et de certains partenaires congolais. De ce fait, une information plus systématique sur les activités de l'ensemble des acteurs belges, sur la stratégie belge en matière d'éducation et de développement en général, et sur la liste exhaustive des projets des divers acteurs pourrait peut-être offrir d'autres opportunités de complémentarité ou de partenariats, au niveau de la RDC mais aussi au niveau régional.

Appendice 1 : Aide belge: secteur de l'éducation et de la formation

Vision d'ensemble

<i>Congo, Rép.Dém</i>	Valeurs des interventions	
	(en K €)	(en % de la valeur totale)
Dépenses totales (2001 – 2005)	30,091	6.3%
Dépenses 2001	3,475	4.3%
Dépenses 2002	3,801	3.8%
Dépenses 2003	6,147	6.6%
Dépenses 2004	9,407	8.8%
Dépenses 2005	7,261	7.5%
Valeurs moyennes des interventions	342	
Classement pour les pays partenaires (par valeur d'interventions)	1	
Classement global (par valeur d'interventions)	2	
Nombre d'interventions:	88	

Par Directions/Départements

<i>Congo, Rép.Dém</i>	Valeurs des interventions	
	en K €	% de dépenses pour le pays/ la région
D0.2 – Suivi / Evaluation / Statistiques	3	0.0%
D1 – Programmes Gouvernementaux	13,268	44.1%
D2 – Programmes Spéciaux	2,301	7.6%
D3 – Programmes Non-Gouvernementaux	14,519	48.2%
D3.1 – ONG	3,742	12.4%
D3.2 – Universités / Institutions scientifiques	7,033	23.4%
D3.3 – Autres Partenaires	3,743	12.4%

D4 – Programmes Multilatéraux et Européen		
---	--	--

Par codes CAD

<i>Congo, Rép.Dém</i>	Valeurs des interventions	
	en K €	% de dépenses pour le pays/ la région
111 – Éducation, niveau non spécifié	8,906	29.6%
11110 – Politique de l'éducation et gestion administrative	82	0.3%
11120 – Équipements scolaires et formation	5,014	16.7%
11130 – Formation des enseignants	3,763	12.5%
11182 – Recherche en éducation	47	0.2%
112 – Éducation de base	3,814	12.7%
11220 – Enseignement primaire	905	3.0%
11230 – Éducation pour une meilleure qualité de vie pour les jeunes et les adultes	2,909	9.7%
11240 – Éducation de la petite enfance		
113 – Éducation secondaire	4,317	14.3%
11320 – Enseignement secondaire	11	0.0%
11330 – Formation professionnelle	4,305	14.3%
114 – Éducation post-secondaire	8,631	28.7%
11420 – Enseignement supérieur	7,796	25.9%
11430 – Formation technique supérieure de gestion	835	2.8%
Education sous d'autres codes CAD / CRS	4,423	14.7%
12181 – Education et formation médicales	60	0.2%
12261 – Education sanitaire	1,294	4.3%
14081 – Éducation/formation dans la distribution d'eau et l'assainissement		
31381 – Éducation et formation dans le domaine de la pêche	202	0.7%
33181 – Éducation/formation dans le domaine du commerce		
41081 – Éducation et formation environnementales		
43081 – Éducation et formation plurisectorielles	2,866	9.5%

Appendice 2 : Liste des interventions

Acteur	Activités
Bilatéral direct	
DGCD/CTB	<p>Appui à l'enseignement technique et professionnel (AETP I et II)</p> <p>Manuels scolaires en français et mathématiques (I : 5^{ème} et 6^{ème} primaire, II : 3^{ème} et 4^{ème} primaires)</p> <p>Bourses</p> <p>Organisation de tables rondes de l'éducation à Kinshasa</p> <p>Appui au centre de formation supérieure des éducateurs sociaux (D2.3)</p> <p>MIP (ex : Complexe scolaire Les Agneaux, Ecole primaire Vinda Kinkudu et Thotama Singini, Secteur enseignement et formation)</p>
Bilatéral indirect	
APEFE	<p>Formation professionnelle pour les enfants de la rue</p> <p>Appui à la restructuration des Centres de Formation professionnelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports</p> <p>Appui à l'élaboration d'une politique éducative en matière de formation technique et professionnelle</p> <p>Appui à la création d'une unité de formation technique au sein de l'Institut Supérieur Pédagogique Technique de Kinshasa grâce aux NTIC</p> <p>Appui à l'enseignement technique et professionnel en collaboration avec la CTB</p> <p>Dynamisation et pérennisation du programme AIF-FPT valorisant les ressources endogènes</p>
VVOB	<p>La VVOB a débuté ses activités en RDC en 2006, identifiant les interventions suivantes :</p> <p>Amélioration de l'encadrement de l'enseignement de base par les services de l'inspection scolaire</p> <p>Enseignement professionnel et technique, secteur agriculture : formation des agents</p>
CIUF-CUD	<p><u>Coopération Universitaire Institutionnelle – Université de Kinshasa</u></p> <p>Renforcement des capacités d'enseignement et de recherche à la faculté polytechnique</p> <p>Projet d'appui à la biologie et agronomie dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et des services à la communauté</p> <p>Acquisition de l'outil scientifique et didactique pour le renforcement des capacités fonctionnelles</p> <p>Backbone: désenclavement de l'université de Kinshasa par l'informatisation</p> <p>Appui à la formation de 3eme cycle en sciences humaines et sociales</p> <p>Renforcement des sciences de base (mathématiques et physique) à la faculté des sciences</p> <p>Observatoire de développement humain et social</p> <p>Renforcement des capacités de gestion de l'université</p> <p>Appui à la formation en Sciences de la communication</p> <p>Cellule coopération</p> <p>Anesthésiologie</p> <p>Appui à la biologie et à l'agronomie</p> <p>Acquisition de l'outil scientifique et didactique pour le renforcement des capacités fonctionnelles de la faculté de pharmacie</p> <p><u>Coopération Universitaire Institutionnelle – Université de Lubumbashi</u></p> <p>Pédagogie universitaire</p> <p>Appui à la faculté de médecine, laboratoire de biologie clinique aux cliniques universitaires</p> <p>Laboratoire de chimie organique</p> <p>Réhabilitation de la pisciculture</p> <p>Renforcement du laboratoire de chimie organique</p>

Acteur	Activités
	<p>Recherche et valorisation des ressources minières-réhabilitation des sites miniers-impact environnement</p> <p>Observatoire du Changement Urbain (OCU)</p> <p>Désenclavement</p> <p>Relève académique</p> <p>Réhabilitation de l'herbarium et de l'arboretum</p> <p>Appui aux ressources documentaires</p> <p><u>PIC</u></p> <p>Création d'un centre d'appui à la pédagogie des sciences à Bukavu</p> <p>Première école de criminologie en RD du Congo (UNILU)</p> <p>Mise en oeuvre d'un laser ophtalmique YAG pour le traitement des affections oculaires dans la région du Sud Kivu et d'un laboratoire de maintenance et de développement attendant</p> <p>Appui scientifique à l'Ecole de Santé publique de Kinshasa</p> <p>Dynamique des filières productives et développement rural intégré (Université Catholique du Bukavu)</p> <p>La mosaïque africaine du manioc : épidémiologie, identification, résistance variétale et optimisation des rendements dans la région des grands lacs (Université Catholique du Bukavu)</p> <p>Création d'un centre de formation, recherche et développement en aquaculture à l'Université Catholique du Graben</p> <p>Amélioration des mini-élevages urbains de la ville de Kinshasa (UNIKIN)</p> <p>Étude du fonctionnement de l'écosystème du lac Kivu en vue de son exploitation durable</p> <p>Appui à la création d'un troisième cycle en biologie végétale et environnement à l'UNILU et approche multiscalaire de la remédiation de sols contaminés</p> <p>Appui à la formation du 3ème cycle en santé publique à l'Ecole de Santé Publique de l'Université de Lubumbashi</p> <p>Appui à la création d'une unité de référence en matière de recherche et formation dans le domaine de la prévention et de la transmission du VIH/SIDA, au Sud-Est de la République Démocratique du Congo et dans la sous région</p> <p>Création d'une unité de recherche et de développement en pédagogies et santé publique à Kinshasa</p> <p>Matériaux de construction pour le Kasai</p> <p>Contribution à la satisfaction des besoins économiques et alimentaires de la population lushoïse par le développement d'un élevage caprin intégré aux activités agricoles périurbaines</p> <p>Renforcement de l'autosuffisance alimentaire à Butembo</p> <p>Détection, suivi et analyse de l'érosion à Kinshasa par télédétection satellitaire</p> <p>Projet de recherche en chimie hématologique et de lutte contre la drépanocytose</p> <p><u>Actions Nord</u></p> <p>Bourses de cours et stages internationaux</p>
VLIR-UOS	<p><u>Programme PIC</u></p> <p>Recherche en développement rural : le développement des cultures vivrières et l'élevage du petit bétail</p> <p>La sécurité alimentaire au Congo</p> <p>Approche intégrée de récupération des déchets domestique de Kinshasa</p> <p>Valorisation et amélioration des ressources génétiques végétales existantes dans les conditions pédo-climatiques adéquates pour la production de semences de qualité au Katanga (Ugent)</p> <p>Renforcement des capacités académiques en économie et développement humain (UA)</p> <p>A strategy for reviving the vital breadbasket of the DRC through integrated soil fertility management coupled to resilient germplasm in cassava-based systems (KU Leuven)</p> <p>Formation et recherche-action dans le domaine du crédit à l'information urbain</p>

Acteur	Activités
	<p>Développement de deux laboratoires pour la recherche microbiologique</p> <p>Dynamiques de culture : les soins de santé dans la région périphérique de Kinshasa</p> <p>Diabetes mellitus</p> <p>Comprehensive and Integrated Diabetes Care in Kinshasa, RDC & Installation et mise en marche traitement au laser de la rétinopathie diabétique à Kinshasa</p> <p>Fixation des normes d'acceptation des médicaments traditionnels au Zaïre</p> <p>Utilisation de la matière organique pour améliorer la fertilité du sol dans la région de Kinshasa</p> <p>Création d'un centre de recherche sur la langue et la culture (Ci)lubà</p> <p>Réseau de contacts personnalisés entre le Département de la pédiatrie ; Université de Kinshasa et de la « Afdeling Kindergeneeskunde ; Katholieke Universiteit Leuven » visant à améliorer la pratique de la pédiatrie et la qualité de l'enseignement particulièrement dans les domaines de la néonatalogie ; de la neurologie et de l'hématologie</p> <p>Valorisatie van de beschikbare informatie van Physical Land Resources van Congo voor een rationeel en duurzaam landbeheer</p> <p>Ontwikkeling en integratie in de Congolese Gezondheidszorg van een plantaardig malariamiddel, werkzaam tegen multiresistente Plasmodium falciparum stammen</p> <p>Cellule de coopération</p> <p>Création d'un centre de jour pour le traitement des schizophrènes au centre neuro-psychopathologique de l'université de Kinshasa</p> <p>Etude de qualité des antipaludiques sur le marché dans le sud-Kivu en rapport avec la résistance des parasites de malaria</p> <p>Renforcement des capacités des laboratoires de pharmacologie ; toxicologie et biochimie de l'université de Kinshasa</p> <p>Réhabilitation du Laboratoire Pédologie</p> <p>Projet de désenclavement de l'université de Kinshasa par l'informatisation (Backbone-WAD-UNIKIN)</p> <p>Centre de documentation de l'enseignement supérieur et universitaire et de la recherche à Kinshasa</p> <p>Renforcement du laboratoire d'écotoxicologie et biotechnologies environnementales</p> <p>Valorisation des plantes alimentaires sauvages de la région de Kisangani</p> <p>Les rongeurs à Kisangani : patrimoine, peste et pilote</p> <p>Additional budget 2002 for cooperation with DR Congo to existing initiatives mainly (12 projects see Annual report 2002).</p> <p>Additional budget 2003 for cooperation with DR Congo (projects not listed under Annual report 2003)</p> <p>Scholarships</p>
Initiatives communes	<p>Appui aux ressources documentaires au CEDESURk</p> <p>Partenariat CIUF, APEFE, AUF, VLIR, CGRI</p>
Universités (autre)	<p>Coopération avec les musées locaux, Lubumbashi, aide matérielle et appui au service éducatif (MRAC/KMMA)</p>
ONG	<p>Scolarisation de la jeunesse de Shatshikumba (Petits Pas)</p> <p>Appui à l'institut technique médical de Kindu (ITMK – ETM/KDW)</p> <p>Formation, soins sanitaires, antenne sociale Ngafani – CECFOR – ACTEC</p> <p>Santé scolaire – ACTEC</p> <p>Bibliothèques dans les centres scolaires catholiques, protestants et kimbanguistes (CEC/Fored)</p> <p>Journal d'éducation permanente pour les jeunes (CEC/Fored)</p> <p>Assistance aux dynamiques rurales – WAAW</p> <p>Développement diocèse Inongo-Mai Ndombe – ACT Fonds belge de Survie (TRIAS)</p> <p>Centre d'études et d'action d'alphabétisation fonctionnelle au Kasayi (ITINERANS)</p>

Acteur	Activités
	Institut de formation d'animateurs de Kikwit (ITINERANS) Vaccination Polio et Rougeole dans plusieurs régions – ONG indéterminé Service central d'éducation à la vie (ITINERANS/Foncaba) Appui à la formation continue du personnel du Sud-Kivu (ex ADRAI – Louv DevF) Geïntegreerd onderwijs voor personen met een visuele handicap (Irsa SHC) Consolidation des centres professionnels du réseau salésien au Congo Lubumbashi (COMIDE/DMOS)
Autres partenaires	Appui aux actions pédagogiques des écoles à programme belge d'Afrique Centrale (EBAC) Samenwerking en vorming – vertegenwoordigers (Ontwikkelingssamenwerking en)

Appendice 3 : Indicateurs clés pour l'éducation

Ce tableau a été établi à partir des données des directions d'études et de planification EPSP-ESU et de l'enquête MICS 2.

	2001-2002		
	Total	Garçons	Filles
Taux d'alphabétisme des adultes	67,5	83	54,1
Taux de fréquentation dans l'enseignement préscolaire (%)	3	-	-
Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire	67,1	60,7	73,6
Taux net d'admission dans l'enseignement primaire	37,5	41	34,1
Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire	37,7	41,5	33,9
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire	61,3	69,5	53,2
Enfants non scolarisés (000)	4.000	-	-
Taux d'abandon dans l'enseignement primaire (%)	10,8	12,2	9,8
Transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général (%)	85	-	-
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire	22,3	28,6	16,2
Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (%)	14,1	17,3	11
Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur/population de 100.000	358	-	-
Rapport élèves/enseignants dans l'enseignement primaire	34	-	-
Rapport élèves/enseignants dans l'enseignement secondaire	15	-	-
Part du budget de l'éducation en % du Budget de l'Etat en 2002	6	-	-

Appendice 4 : Liste des personnes rencontrées

Nom	Titre/Organisation	Projet (si applicable)
Bilatéral Direct		
Pieter Vermaerke	Attaché coopération, ambassade de Belgique	
Simon Kayoyo	Attaché Adjoint Educatif, ambassade de Belgique	
Manolo Demeure	Représentant résident CTB	
Jan Van Gysel	Directeur des programmes, CTB	
Patrick Kakwata	Gestionnaire des Programmes, CTB	MIP
Jean-Claude Kakudji	Gestionnaire des Programmes, CTB	Bourses
Michel Sangaso	Directeur de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère de l'EPSP	AETP
Alain Nubourgh	Conseiller Technique Principal, CTB	AETP
Jean-Claude Ikwa	Expert National, CTB	AETP
Mr Nlandu Mabula	Directeur des Programmes Scolaires et Matériels Didactiques, Ministère EPSP	Manuels scolaires
Corinne Terwagne	Conseillère Technique Principale, CTB	Manuels scolaires
Bilatéral Indirect – ONG		
Prof. Lufimjadio Ndongala	FORED	Bibliothèques dans les centres scolaires catholiques, protestants et kimbanguistes (CEC/Fored)
Mme Omoy Mundala Walo	FORED	Journal d'éducation permanente pour les jeunes (CEC/Fored)
Mr Jean-Marie Bekukumeso	Education à la vie	Service central d'éducation à la vie (ITINERANS/Foncaba)
Mr Gabriel Kissala	Education à la vie	
Bilatéral Indirect – Universités et autres institutions scientifiques et techniques		
Prof Lutulala	Recteur de l'UNIKIN	Projets VliR-UOS et CIUF-CUD
Prof. Sabakinu	Directeur de la Cellule de Coopération, UNIKIN	Appui à la formation en Sciences de la communication
Prof. Moassa	Cellule de Coopération, UNIKIN	PIC centre de jour pour le traitement des schizophrènes
Prof. Bongo-Pasi	Doyen Faculté de Lettres et Sciences Humaines, UNIKIN	Renforcement des capacités des laboratoires de pharmacologie ; toxicologie et biochimie de l'université de Kinshasa
		Réhabilitation du Laboratoire Pédologie
Prof César Nkuku Khonde	Cellule de Contact UNILU	Recherche et valorisation des ressources

Paul Kyungu	Cellule de Contact UNILU	<p>minières-réhabilitation des sites miniers-impact environnement</p> <p>Observatoire du Changement Urbain (OCU)</p> <p>Première école de criminologie en RD du Congo (UNILU)</p> <p>Appui à la création d'un troisième cycle en biologie végétale et environnement à l'UNILU et approche multiscale de la remédiation de sols contaminés</p> <p>Appui à la formation du 3ème cycle en santé publique à l'Ecole de Santé Publique de l'Université de Lubumbashi</p> <p>Valorisation et amélioration des ressources génétiques végétales existantes dans les conditions pédo-climatiques adéquates pour la production de semences de qualité au Katanga</p>
Dr Mukalay Abdon	Chargé de projets à l'école de santé publique de l'UNILU	
André Chatmi	Coopérant APEFE	Projet Ecole de Santé Publique
Prof Kaumba Kahosa	Secrétaire Académique	PIC Ecole de Criminologie, UNILU
Melle Salomé Van Billoen	Coopérante APEFE	Cefocrim, Ecole de Criminologie, UNILU
Mme Chantal Tombu	Représentante MRAC	MRAC/Musée National de Lubumbashi
Mme Nicole Matanga	Déléguée à l'Education du MNL	MRAC/Musée National de Lubumbashi
Bilatéral Indirect – Autres partenaires		
Mr Fabrice Sprimont	Coordonateur APEFE	<p>Formation professionnelle pour les enfants de la rue</p> <p>Appui à la restructuration des Centres de Formation professionnelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports</p> <p>Appui à l'enseignement technique et professionnel en collaboration avec la CTB</p>
Jan Bijmens	Représentant VVOB	<p>Amélioration de l'encadrement de l'enseignement de base par les services de l'inspection scolaire</p> <p>Enseignement professionnel et technique, secteur agriculture : formation des agents</p>
Bilatéral Indirect – projets communs		
Motonobu Kasajima	Responsable du Campus Numérique Francophone de Kinshasa Coopérant APEFE	CEDESURK
Jean-Pierre Manuana	Directeur	CEDESURK
Représentants des Ministères (non liés à des projets particuliers)		
Mme Alula Lioke Nyota	Secrétaire Générale au Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire	
Mr Mambambu Lanzi	Directeur de la Coopération au Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire	

Mr Ndibu Kapuku	Chef de Division chargé des Projets au Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire	
Mr Monsempo Bokeli	Secrétaire Général, Ministère du Plan	
Partenaires pour le développement		
Susan Hopper	Banque Mondiale	
Jill Jupiter-Jones	Education Officer, USAID	
Ros Cooper	Human Development Advisor, DFID	
Boubacar Diarra	Chef du bureau, UNESCO Kinshasa	
Autres		
Mr Guy Sevrin	Consul Général de Belgique, Lubumbashi	

E/C a, lors d'une évaluation commissionnée par le VIIR sur les projets désenclavement de l'UNIKIN et l'UNILU, eu l'opportunité de rencontrer les personnes et de visiter les projets suivants (les personnes déjà mentionnées dans le tableau ci-dessus ne sont pas répétées ci-dessous) :

Nom	Titre/Organisation	Projet (si applicable)
Prof. Kapagama	Cellule de Coopération, UNIKIN	Désenclavement UNIKIN
Prof. Moanda	Coordonnateur backbone	Désenclavement UNIKIN
Prof. Mbuyi	Coordonnateur adjoint backbone	Désenclavement UNIKIN
Mr. Zao	Administrateur backbone	Désenclavement UNIKIN
Mr. Bolito	Gestionnaire Backbone	Désenclavement UNIKIN
Prof Lobho Swa Djugudjugu	Coordinateur PIFOR, UNIKIN	PIFOR Appui à la formation de 3ème cycle en Sciences Humaines et Sociales
Equipe OHDS	UNIKIN	ODHS - Observatoire de développement humain et social
Prof : Lufunda Kaumba	Recteur de l'UNILU	Désenclavement UNILU
Prof Gabriel Ilunga Mutombo	Directeur du Service de ressources Informatiques UNILU	Désenclavement UNILU
Steve Chitekulu	Administrateur du Réseau, Service de ressources Informatiques UNILU	Désenclavement UNILU

Appendice 5 : Bibliographie

Bibliographie générale

APEFE (2001) Appui au Programme de réinsertion socio-économique des enfants des rues de Kinshasa.

APEFE (2002) Dossier d'instruction, CEDESURK.

APEFE (2003) Dossier d'instruction Appui à l'ISPT.

APEFE (2003) Plan d'action RDC.

APEFE (2004) Plan d'action RDC.

APEFE (2005) Plan d'action RDC.

APEFE (2006). Plan annuel 2006: Congo, p158.

APEFE (2006). [Plan annuel 2006: Multi strategy], p41.

APEFE Evaluation pour compte de l'APEFE de l'intervention en appui au projet CEDESURK et au campus numérique francophone à Kinshasa, Jean-Jacques Devillé.

BTC (2005). Annual Report 2005.

CIUF/CUD [2002]. Coopération Universitaire au Développement, Plan quinquennal 2003-2007, « Construire ensemble le savoir comme moteur de développement ». C.I.U.F. – C.U.D, p69.

CIUF/CUD (2006). Programme de Coopération Universitaire Institutionnelle (CUI), Vademecum 2006. Conseil interuniversitaire de la communauté française de Belgique, p46.

CUD (2006). Rapport annuel 2005. Commission universitaire pour le développement, p76.

DGCD (2002). Note stratégique éducation et formation, Service Public Fédéral affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement, p71.

DGCD (2002). Note stratégique République Démocratique du Congo, Service Public Fédéral affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement, p65.

International Monetary Fund (2004). Democratic Republic of the Congo: Interim Poverty Reduction Strategy Paper Preparation Status Report, [International Monetary Fund], p19.

UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. EFA: Meeting our Collective Commitments.

VliR-UOS (2002). Het vijfjarenplan van de VLIR voor de universitaire ontwikkelingssamenwerking van de Vlaamse universiteiten (2003-2007). p61.

VliR-UOS – CUD/ Symposium 50 ans de l'université congolaises, Universités belges et congolaises, quels défis ? Quelles responsabilités ? 2006

VVOB (2006). [D.R.Congo], p4.

Projets bilatéral direct

BTC Appui à l'enseignement technique et professionnel, Extension à tout le territoire national, Dossier Technique et Financier AETP 2

BTC (2004) Appui à l'enseignement professionnel et technique, Rapport Final.

DGCD (2004) Projet d'appui à l'enseignement technique et professionnel en République démocratique du Congo Evaluation finale de la phase 1 – Pré-identification des phases 2 et 3 Karel Cools et Léonard Kabeya Mubeka Yakasham.

Projets APEFE

APEFE (2003) Projet d'appui à la restructuration de sections pilotes dans les centres de formation professionnelle (CFP) Dossier d'identification Daniel Arnoldussen.

APEFE (2003) Rapport annuel de suivi et d'évaluation conjointe, Appui au Programme de réinsertion socio-économique des enfants des rues de Kinshasa, Marc Matz.

APEFE (2004) Projet d'appui à la restructuration de sections pilotes dans les centres de formation professionnelle (CFP) Dossier d'instruction Daniel Arnoldussen.

Projets NGO

CEC

Mwana Mboka, un magazine pour les jeunes Congolais 2ème étude : novembre 2006

Mwana Mboka – Journal d'éducation permanente pour jeunes (RDC) Présentation de l'action

DMOS-COMIDE

Consolidation des centres professionnels du réseau salésien au Congo – overview

TRIAS

Programme d'appui aux initiatives de base au Maï Ndombe - R.D. Congo Fonds belge de survie

Evaluation à mi-parcours Maï Ndombe, ACE Europe, 2006

Rapports 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années du projet Appui au Développement des territoires du Diocèse d'Inongo, Mai Ndombe en RD Congo

FONCABA

Formation des jeunes à une vie d'adulte responsable et épanouie FONCABA / ITINERANS
Fiche descriptive

Projets universités et institutions scientifiques

MRAC

Collaboration dans les domaines liés à l'éducation entre le Musée National de Lubumbashi (MNL) et le Musée royal de l'Afrique centrale – 2003-2007

Rapports d'activités 2005, et 2006

VIiR

VliR Inventaire Congo – Inventaire des bailleurs de fonds scientifiques belges et internationaux actifs en RDC et leurs projets en cours, Mars 2006

Documentation relative aux projets

VVOB

Programme Congo 2005

Appendice 6 : Response to comments

Des politiques à la pratique

« ...l'appui prévu de la Belgique au mécanisme multi-bailleurs visant à la diminution des frais scolaires (bilatéral) » de quoi s'agit-il effectivement ???

- The team has not investigated in detail interventions to be implemented outside the evaluation period. It is the team's understanding that this intervention is still at the identification/formulation stage.

Qu'au niveau du secteur éducatif la Belgique vise l'institutionnel et que ceci fait partie de sa stratégie de coopération au Congo, semble encore plus clair quand on se réfère à une initiative (« Projet d'appui à l'ens. primaire, secondaire et professionnel » qui est dans sa phase terminale de formulation) qui se focalise uniquement et exclusivement sur l'institutionnel et sur le capacity building à l'intérieur même du Ministère de l'Education

- The report in the section describing Belgian interventions underlines the fact that over the past 6 years, there has been a move from infrastructure/equipment towards training and lately towards capacity building.

« ...distribution des programmes nationauxdistribution des manuels scolaires...et actuellement prolongé dans le cadre de l'initiative de la BM » ...Selon nos informations cette prolongation s'est pas encore réalisée.

- The World Bank and DRC authorities have approved the Education Sector Project on 5 June 2007, within which Sub-Component 2a makes provision for Textbooks for a value of US\$24.1 million.

Efficacité des approches

« Les questions transversales, et notamment la dimension genre et la lutte contre le SIDA ne sont pas systématiquement prises en compte... ».

Plus particulièrement pour le SIDA il existe un mainstreaming pour presque toutes les interventions CTB tout secteur confondu. Les DTF (non-récents), aussi bien celui de « Manuels scolaires 2 » que celui de l' « AETP2 », contiennent des indications précises sur les thèmes transversaux

- This is mentioned section 2.5.1.1 of the report.

« ...les interventions belges semblent continuer de privilégier l'expertise belge dans les activités de renforcement des capacités »...

Oui dans une certaine mesure peut être. Il est à souligner qu' 'aussi bien dans la phase de formulation, de mid term review et de l'évaluation finale du projet, interviennent systématiquement des experts ou des bureaux d'étude congolais. L'évaluation mi-parcours de l'intervention « Manuels scolaires 1 » par exemple a été faite par un bureau d'expertise locale. Aussi dans la réalisation des activités, les projets font très souvent appel à l'expertise locale.

Les questions transversales

« Les acteurs belgesne se posent cependant pas en champion du genre, du VIH ou de l'environnement dans le secteur de l'éducation ». En tant que champion peut être pas ... mais en tout cas, l'acteur belge qu'est aussi la CTB, a prévu dans ses rapports de formulation et dans son exécution, systématiquement les thèmes transversaux qui font partie intégrale de la stratégie préconisée et de son plan d'action.

- This comment is a general comment for all Belgian actors. If BTC has, especially in AETP II, tried to provide to cross-cutting themes with a higher profile, interventions of Belgian actors in education do generally not mainstream cross-cutting issues in their design or implementation.

Recommandations

La recommandation pointe comme prioritaire le renforcement des capacités managériales (le projet AEPSP va en ce sens) mais interpelle également sur une contradiction apparente entre la priorité accordée aux OMD et le pourcentage de moyens financiers alloués au sous-secteur de l'éducation de base (comparativement entre autres à l'enseignement supérieur).



Education *for* Change Ltd.
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
Tel: 020 7247 3370
Fax: 020 7247 3371
e-mail: mail@efc.co.uk



Petits Carmes Street 15
B-1000 Brussels
Belgium

Thematic evaluation of Belgian development co-operation in the education sector

Final Report

APPENDIX II b: Country case study reports

Ecuador
Tanzania
Vietnam



Education *for* Change Ltd
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
United Kingdom



South Research
Leuvensestraat 5/2
3010 Kessel-Lo
Belgium

August 2007

Introductory Note

These are the reports of the country case studies for Ecuador, Tanzania and Vietnam as part of the Thematic Evaluation of Belgian Aid to Education and Training undertaken by Education for Change Ltd. (E/C) and South Research vzw.

These reports must be read in parallel to the critical inventory, the inception report (including methodological appendices) and the final report published by the evaluation.

All the published documents to date are available at:

http://www.efc.co.uk/projects/belgium_page/thematic_evaluation_belgium.jsp

Disclaimer

The views expressed in these reports are those of the Consultants only and do not necessarily represent the official views of the Belgian Directorate General for Development Cooperation.

Contents

Ecuador	4
Tanzania	41
Vietnam	80

Ecuador

Barbara Simaey

Carlos Crespo

Août 2007

Indice

Ecuador	4
Abreviaciones	7
1 Contexto	9
1.1 Educación en Ecuador: tendencias	9
1.2 Perfil de la presencia de la cooperación internacional en educación	12
1.3 Perfil de la presencia belga en Ecuador	13
1.4 Organización de la cooperación internacional.....	13
2 Hallazgos	14
2.1 Políticas de los actores belgas en el área de educación.....	14
2.2 Traducción de políticas en prácticas	16
2.3 Tipología de intervenciones en educación	17
2.4 Coherencia – coordinación – complementariedad	19
2.4.1 A nivel de las intervenciones	19
2.4.1.1 Intervenciones de innovación en educación (VVOB)	19
2.4.1.2 Los programas de becas.....	20
2.4.1.3 La Cooperación universitaria.....	20
2.4.1.4 DMOS-COMIDE	20
2.4.2 Coherencia/coordinación/complementaridad entre actores belgas	21
2.5 Eficiencia y efectividad	23
3 Efectos de la cooperación belga en educación	23
3.1 Efectos de la cooperación belga en educación	23
3.1.1 Las intervenciones de la VVOB	23
3.1.2 Cooperación universitaria	24
3.1.2.1 Investigación	24
3.1.2.2 Formación universitaria	25
3.1.2.3 Becas	25
3.1.3 Otros (COMIDE, cooperación gubernamental)	26
3.2 Factores que contribuyeron al éxito / la sostenibilidad de las intervenciones	26
3.3 Factores que limitan el éxito / la sostenibilidad de las intervenciones.....	27
4 Lecciones recogidas y recomendaciones	28
4.1 Principales conclusiones	28
4.2 Recomendaciones	28



Appendice I. Ayuda belga en educación y formación	31
Appendice II. Indicadores educación	33
Appendice III. Lista de intervenciones belgas en educación, 2002 – 2006.....	34
Appendice IV. Listado de entrevistados	36
Appendice V. Bibliografía	40

Abreviaciones

AME	Asociación de Municipalidades Ecuatorianas
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo
CBFT	Centro Binacional de Formación Técnica
CENAIM	Centro Nacional de Acuicultura e Investigaciones Marina
CETIF	Centro de Excelencia en Transporte Intermodal y Fluvial
CIS	Centro Internacional des Zoonosis
CICYT	Centro de Investigación Científica y Tecnológica
CIUF	Cooperación InterUniversitaria Francófona
CODENPE	Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
COMIDE	Cooperación Misionera para el Desarrollo
CONCOPE	Consortio de consejos provinciales del Ecuador CONESUP
CSE	Contrato Social por la Educación
CTB	Cooperación Técnica Belga
CUI	Cooperación Universitaria Institucional
DINAMEP	Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional
DINET	Dirección Nacional de Educación Técnica
DGCD	Dirección General de la Cooperación al Desarrollo
DMOS	Dienst Missionaire Ontwikkelingssamenwerking (Cooperación Misionera para el Desarrollo)
ESPOL	Escuela Politécnica del Litoral
FABEC	Foro de Actores Belgas en el Ecuador
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IECE	Instituto ecuatoriano de crédito educativo y becas
IMT	Instituto de Medicina Tropical
INECI	Instituto Ecuatoriano de Cooperación Internacional
IP	Iniciativas Propias
ISP	Instituto de Salud Pública
ISPED	Instituto Superior de Pedagogía
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONG	Organización no gubernamental
PIB	Producto Interno Bruto
PIC	Proyecto de Iniciativa Propia
PROCETAL	Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja



PROMAS	Programa para el Manejo del Agua y del Suelo
PROMEBAZ	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay
PROLOZA	Programa (de Infraestructura Social y Productiva para las Provincias de) de Loja y Zamora Chinchipe
PUCE	Pontífica Universidad Católica del Ecuador
SECI	Sistema Ecuatoriano de Cooperación Internacional
SENPLADES	Secretaria Nacional de Planificación para el Desarrollo
SODEM	Secretaria Nacional de los ODM
TIC	Tecnología de Información y Comunicación
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNISIG	Unidad de Inteligencia Artificial y Sistemas de Información Geográfica
UNFPA	United Nations Population Fund
UNICEF	United Nations Children's Fund
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad (Consejo Interuniversitario Flamenco)
VVOB	Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en Technische bijstand (Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica)

1 Contexto

1.1 Educación en Ecuador: tendencias

El Ecuador contemporáneo es una nación 'andina', con fuerte fractura regional, con alta 'inestabilidad política', con crisis económica y política singular, inserto en un escenario regional de confrontación militar y en una dinámica de creciente participación social, estimulada por un nuevo gobierno 'democrático' que promueve la 'reforma política' mediante una 'asamblea nacional constituyente' respaldada por más del 80% de la población.

La magnitud del problema de la educación se puede constatar en la **exclusión** educativa que alcanza entre 600 y 700 mil niños y adolescentes de 5 hasta 17 años de edad, actualmente fuera de la educación, y que representan el 20% de la población en edad escolar. La **baja calidad** se expresa en el 21.3% de los que han ido hasta el 4to de básica, que no entienden lo que leen, no se dan a entender al escribir y no pueden realizar operaciones matemáticas elementales, realidad que en el área rural asciende al 32.2%. Por su parte, la tasa de analfabetismo neto es de 9% (15,5% en el área rural), alcanzando el analfabetismo funcional al 22% de la población¹.

Según el Plan Decenal², los principales nudos críticos del sector son: el acceso limitado a la educación, poca práctica inclusiva, falta de equidad; baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículo y débil aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; ausencia de estrategias de financiamiento y deficiente calidad del gasto; infraestructura y equipamiento insuficientes; dificultades en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores del sistema.

El limitado presupuesto para la educación respecto del PIB, excluyendo la superior, no alcanzó al 3% en el 2006. Pese a que el presupuesto del MEC se duplicó entre 2001 y 2006 (de US\$ 515 a US\$1.065 millones), no se obtienen resultados de mayor acceso y permanencia a la escuela, ni mejora en la calidad. Para el 2006, el promedio de la asignación per-cápita por alumno de la inicial, básica y media es de US\$ dólares anuales³.

Es generalizado el reconocimiento de la falta de sostenibilidad de una política educativa de largo plazo y la carencia de un proyecto educativo de país apoyado por la sociedad, con la inestabilidad política, la consecuente discontinuidad de autoridades y débil gobernabilidad. Paralelamente a ello, la ausencia de metas nacionales con rendición de cuentas, la débil asignación de recursos para la educación y la carencia de una Ley de Educación actualizada con las políticas y reformas en ejecución.

Giros recientes en las políticas públicas. Al momento, sin embargo, estas tendencias estructurales tienden a modificarse por algunos factores coyunturales que pueden irse consolidando en el mediano plazo. En primer lugar, el país ya cuenta con varias propuestas de políticas, estrategias y metas de mediano y largo plazo en Educación, entre las que destacan el '*Plan Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia. Ecuador – 2004 a 2014*', la '*Agenda Ciudadana por la Educación 2007 -2015*' del Movimiento ciudadano 'Contrato Social por la Educación' y, de manera oficial y con respaldo del Consejo nacional de Educación, el '*Plan Decenal por la Educación 2006- 2015*', ratificado por el 70% de la ciudadanía en consulta de noviembre 2006. Todas convergen en torno a prioridades relativas a la universalización de la educación inicial y básica con atención al problema de

¹ Según la Agenda Ciudadana. 2006 del CSE.

² Según el Plan Decenal de Educación 2006 – 2015.

³ Datos del Contrato Social por la Educación

acceso, incremento del bachillerato, erradicación del analfabetismo, mejoramiento de la calidad y equidad con implementación de un sistema nacional de evaluación, y aumento de la inversión en el sector. Constituyen propuestas en construcción que requerirán de múltiples y sostenidos esfuerzos para lograr su concreción en los próximos años.

El país se encuentra inmerso en un proceso de planeamiento de la descentralización de la educación, que evidencia la complejidad del sector, el mismo que, a diferencia de otros continúa envuelto en discusiones, estudios y escasa concreción⁴. Según la AME, este detenimiento se debe a que no existen respuestas del MEC dado que no se han identificado recursos que acompañarán las transferencias de competencias. Sin embargo, un segundo giro se expresa en el impulso que organismos nacionales como AME, CONCOPE y el CSE promueven para la intervención de los Gobiernos locales en la gestión en Educación, constatándose en los últimos años su creciente aporte en textos y tecnología escolar, infraestructura, equipamiento y financiamiento de maestros.

Los recientes Decretos Ejecutivos de emergencia educativa del 16 de marzo 2007 promoverán el mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos del régimen Costa por un monto de 80 millones de dólares, y la dotación de textos y materiales educativos con una inversión de 45 millones. A este incremento se suma el realizado al presupuesto 2007 por el Congreso Nacional por US\$ 55 millones, destinados a salarios docentes, con lo que el país alcanzaría una inversión del 3,5% del PIB para el sector educativo⁵.

A continuación se presenta la síntesis de una reciente evaluación del ‘progreso educativo en el Ecuador’ en los últimos diez años⁶:

Tabla 1: Progreso educativo en el Ecuador, 1996 – 2006

Informe del progreso Educativo, Ecuador 2006			
Área	Nota ⁷	Tendencia ⁸	Comentarios
Cobertura	B	Progreso	Ha existido un incremento importante en la cobertura de los niños y niñas que ingresan de 2º a 7º año de educación básica, pero el ausentismo es significativo en primero de básica, en los últimos años de básica y en bachillerato
Eficiencia	C	Estancamiento (sin tendencia definida)	Hay menor repetición escolar, pero todavía muchos niños y niñas abandonan la escuela antes de concluir sus estudios
Calidad	C	Retroceso	En las últimas pruebas nacionales los niños rindieron menos que en pruebas anteriores, y sus puntajes en pruebas internacionales son menores que los de otros países de América Latina.
Equidad	D	Retroceso	Los niños pobres provenientes de las áreas Ruales, de la Costa y la Amazonía, indígenas y afroecuatorianos acuden con menor frecuencia a la escuela y tienen logros académicos menores, en comparación con los

⁴ CONAM – GTZ. “Estado de Concreción del Proceso de Descentralización en el Ecuador. Línea de Base de la Descentralización a Julio 2004”. p. 58

⁵ Como dispuso el mandato popular del 26 de noviembre del 2006. Contrato Social por la Educación, en Boletín de Prensa (19-03-2007)

⁶ PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación, Grupo Faro. Ecuador 2006: Informe de Progreso Educativo. “Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana”. 2006, p.5

⁷ Escala de notas: A: Excelente; B: Bueno; C: Regular; D: Deficiente; E: Muy Deficiente

⁸ Tendencias: Progreso; Sin tendencia definida; Retroceso

			de otras zonas. La diferencia de escolaridad entre ricos y pobres se ha incrementado
Estándares curriculares	D	Estancamiento (sin tendencia definida)	A pesar de existir estándares curriculares desde 1996, no se sabe si se están cumpliendo. Es necesario evaluar el progreso de la reforma curricular y establecer políticas para mejorar los niveles de ejecución.
Evaluación	D	Retroceso	El sistema nacional de logros de aprendizaje se quedó en suspenso. En el 2006 un modelo de evaluación fue asumido por el MEC
Profesión Docente	D	Estancamiento (sin tendencia definida)	Los sistemas de formación, capacitación e incentivos para los docentes continúan inadecuados. El hecho que los maestros no están integrados en las reformas educativas contribuye a que la situación no mejore.
Financiamiento	D	Estancamiento (sin tendencia definida)	Ecuador invierte menos en educación que en otros países. Además el gasto es disperso y poco transparente. La tendencia no ofrece mucha esperanza en que se aumentará en inversión lo suficiente para el futuro próximo.
Gestión	C	Retroceso	Aunque existen iniciativas educativas importantes en el nivel local, la inestabilidad política continua y la debilidad institucional hacen cada vez más difícil coordinar el sistema, y dar continuidad a las políticas y programas educativos.

En el área de la educación superior, campo de intervención importante de la cooperación belga en el país, no existe actualmente una política clara que regule y coordine las diversas instituciones de educación superior en el país. Según datos del Banco Mundial⁹, la tasa de ingreso bruto a la educación superior ascendió a 29,2% en 2005, 23% para los grupos de clase baja y media baja de la población. Bien que la tasa de ingreso bruto siempre presente una imagen algo exagerada de la realidad, se puede constatar que el porcentaje de jóvenes que ingresa a la educación superior después de terminar el colegio es relativamente elevado, incluso en los sectores marginados de la población. Los jóvenes que efectivamente terminan sus estudios superiores son menos numerosos¹⁰, debido a un alto nivel de deserción en las carreras de educación superior. Muchos estudiantes nunca terminan su tesis y/o no disponen de los medios financieros para pagar la titulación.

Los principales problemas que enfrenta el sector de la educación superior, son la baja calidad de enseñanza y el crecimiento incontrolado de instituciones de educación superior durante los últimos 15 años. A finales de la década 60 funcionaban quince universidades en el país, en las décadas de los 70 y los 80 se crearon seis nuevas instituciones universitarias por década, entre 1990 y 2001 más de treinta nuevas universidades fueron creadas. En 2004, el país contaba con 67 universidades reconocidas¹¹, de las cuales 28 eran universidades públicas, 9 universidades particulares cofinanciadas y 28 universidades particulares autofinanciadas, y 337 instituciones de educación superior no universitaria (138 públicas, 16 particulares cofinanciadas y 183 particulares autofinanciadas)¹². Además

⁹ <http://devdata.worldbank.org/edstats/SummaryEducationProfiles/CountryData>

¹⁰ Estadísticas exactas no son disponibles.

¹¹ Según datos más recientes del CONESUP, existen 72 universidades reconocidas en 2007.

¹² UNESCO. *Estudio diagnóstico –estadísticas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. 2005.

son numerosas las instituciones que se atribuyen un nivel universitario y que funcionan en el país al margen de toda regulación.

En cuanto a la calidad de la educación superior, un diagnóstico realizado en 2003 identificó cinco “nudos críticos” que la Universidad Ecuatoriana debería resolver para romper su estancamiento y enfrentar los desafíos del nuevo milenio¹³:

- Insuficiente calidad de la actividad académica universitaria;
- Baja calidad de la gestión;
- Insuficiencia de recursos económicos;
- Carencia de un sistema de rendición social de cuentas;
- Insuficiente vinculación de las Universidades y Escuelas Politécnicas con el medio externo.

Existe en el país un “Consejo Nacional de Educación Superior” (CONESUP), creado con el objetivo de definir la política de educación superior del Ecuador y estructurar, planificar, dirigir, regular, coordinar, controlar y evaluar el Sistema Nacional de Educación Superior.

En la práctica, el CONESUP se encargó principalmente del reconocimiento de nuevas instituciones y carreras, y de la recopilación de datos estadísticos (sobre instituciones y carreras, estudiantes matriculados, personal docente, etc.). Hasta ahora, los procesos de coordinación entre las instituciones superiores, así como la definición de una política nacional de educación superior, están bloqueados, debido a debilidad institucional del CONESUP y a la persistencia con que las instituciones defienden su propia autonomía.

Recientemente, se lanzó en el país un proceso de acreditación de las instituciones universitarias, con el fin de mejorar la calidad de la oferta de las mismas.

1.2 Perfil de la presencia de la cooperación internacional en educación

Desde la década de los 80 la cooperación externa en educación ha estado orientada por políticas de la banca multilateral, con programas focalizados en torno a eficiencia y calidad de la ‘educación básica’, con endeudamiento externo, y en menor escala al equipamiento de ‘educación media técnica’. Las evaluaciones han demostrado limitada efectividad¹⁴. Las inversiones sobrepasaron los 300 millones de dólares y han generado instancias paralelas al Estado. Por su parte, la cooperación bilateral y de las ONGs internacionales ha estado muy fragmentada en proyectos ‘piloto’ de alcance limitado, con escaso impacto, agendas propias con débil coordinación con el Estado¹⁵. Se encuentra pendiente la instalación de la Mesa de Educación de la cooperación internacional, promovida por el INECI. En los últimos años, la modalidad de canje de deuda por parte de Suiza y España ha permitido orientar recursos con mayor alineamiento a las políticas nacionales. Son significativas las experiencias de los proyectos ‘Reto Rural’¹⁶ y de ‘Hélice’ bajo la mediación del Contrato Social y la administración de CARE¹⁷. El campo de incidencia de los organismos de Naciones Unidas relacionados con la educación (UNESCO, UNICEF, UNFPA) es puntual y aun disperso. UNICEF ha tenido una contribución más destacada en el fortalecimiento de

¹³ Jaime Rojas Pazmiño. *Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en el Ecuador*. IESALC, Mayo de 2003.

¹⁴ FLACSO – sede Ecuador. *Informe Final de Evaluación del Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales*. MEC, Quito abril 2005.

¹⁵ Ecuador. *Cooperación para el Desarrollo 2005*. Instituto Ecuatoriano de Cooperación Internacional.

¹⁶ Asistencia técnica y financiera orientada al desarrollo y movilización del sector de la formación profesional rural del país, con diseño y ejecución de Políticas públicas nacionales y locales de formación profesional rural.

¹⁷ Modalidad de ‘consorcio’ entre ONGs internacionales y nacionales, que implementará un amplio programa de mejoramiento para la universalización de la educación básica (acceso y calidad) en diversos contextos locales donde operan estas instituciones (CARE, Tierra de Hombres, CENAISE, KNH, Save de Children)

políticas públicas que contribuyan al cumplimiento del derecho a la educación. Hasta ahora, no se han dado programas de ayuda presupuestaria en el sector de la educación.

Por las malas experiencias causadas por la inestabilidad política e institucional, varias agencias de cooperación internacional dejaron de trabajar con la administración central a nivel nacional, para cooperar directamente con los actores descentralizados a local y provincial (las direcciones locales del ministerio de educación), muchas veces más dinámicos y menos afectados por problemas de inestabilidad. El presente “Plan Decenal por la Educación 2006-2015” ofrece una oportunidad renovada a los actores de la cooperación internacional para buscar sinergias y coherencia con una política establecida y ampliamente aprobada a nivel central.

1.3 Perfil de la presencia belga en Ecuador

Según fuentes del INECI, en 2005 la cooperación de Bélgica se encontraba ocupando el 5º lugar con el 10,91% de recursos, luego de USA, la Comisión Europea, Japón y Alemania.

La cooperación es amplia y dispersa. La cooperación universitaria ocupa el primer lugar, tomando por su cuenta el 77,5% de las inversiones en educación en el período 2001 – 2005. La mayoría de las intervenciones de la cooperación universitaria en Ecuador buscan en primer lugar un fortalecimiento de la investigación científica en las universidades ecuatorianas. Solamente en 2 intervenciones de la cooperación universitaria, un programa del CIUF con la Universidad Central y un programa del IMT con el PUCE, el énfasis está en la formación universitaria, con la creación de nuevos programas de maestría o de cursos de corta duración. Desde el 1999, el VLIR está apoyando un programa de cooperación universitaria institucional (CUI) con la ESPOL en Guayaquil, un segundo CUI está por abrirse en la Universidad de Cuenca, también con el apoyo del VLIR.

Los principales actores belga en educación de base son la VVOB, con programas en de mejoramiento de calidad de la educación en Cuenca y Loja, y la ONG DMOS-COMIDE, con un programa nacional de educación ocupacional destinado a jóvenes en situación de alto riesgo (principalmente niños de la calle). APEFE no está presente en Ecuador, aparte de DMOS-COMIDE, no hay otras ONG con programas significativos en el área de educación.

Educación no es un sector prioritario para la cooperación gubernamental en Ecuador. Las pocas actividades en educación inscritas en la base de datos de la DGCD, o nunca se realizaron (programa de educación intercultural bilingüe), o terminaron antes de 2002 (lucha contra la papera endémica). La principal intervención actual en educación es un programa importante de becas. En el marco del Fondo Indígena, se apoyó un programa de “Maestría en Ciencias Sociales y Asuntos Indígenas”, implementado por la FLACSO. Aparte de ello, la cooperación gubernamental ha apoyado una Maestría en Acuicultura en la ESPOL y está trabajando en Educación Sexual dentro del programa gubernamental “Ecuador Adolescente”. Los dos últimos programas están inscritos en la base de datos bajo códigos CAD diferentes que el de la educación (Agricultura, Salud).

Datos sobre los gastos de la cooperación belga en educación y formación en Ecuador, entre 2001 y 2005, por canal de cooperación y por subsector, están presentados en Anexo 2.

1.4 Organización de la cooperación internacional

Desde 2002 se viene gestando en el país el Sistema Ecuatoriano de Cooperación Internacional (SECI)¹⁸, cuyo ente rector es el Instituto Ecuatoriano de Cooperación

¹⁸ Ecuador. *Cooperación para el Desarrollo 2005*. INECI. Quito, 2005. www.mmrree.gov.ec/ineci/index.htm

Internacional (INECI), instancia del Ministerio de Relaciones Exteriores, sin personería jurídica propia, lo que le resta capacidad de gestión institucional; durante 2005 el INECI puso en marcha su base de datos sobre proyectos de Cooperación, como primer paso en la consolidación del SECI.

Como parte de la cooperación no reembolsable orientada al desarrollo, el país recibe asistencia en educación y preparación (becas de pregrado, postgrado, doctorado, curso de capacitación, seminarios, pasantías) ofrecida por organismos multilaterales y gobiernos, que es gestionada a través de las representaciones diplomáticas acreditadas en el Ecuador y las distintas misiones diplomáticas ecuatorianas en el exterior, en coordinación con el INECI y el IECE. Este último es el encargado de la difusión y selección, a través de la Comisión Mixta de Selección de becarios, conformada por un representante de IECE, que la preside, un representante del INECI, uno de SENPLADES y uno del SENRES.

La proclamación de los Objetivos y Metas del Milenio como Política de Estado, mediante Decreto Ejecutivo No. 294, de 1 de julio de 2005 constituyó el primer avance significativo en la perspectiva del cumplimiento de los ODM en el Ecuador. Para el seguimiento se creó el SODEM (Secretaría Nacional de los ODM) y desde el presente año ésta instancia se integró en el la SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación para el Desarrollo).

2 Hallazgos

2.1 Políticas de los actores belgas en el área de educación

Los dos campos de cooperación con intencionalidad específicamente educativos y relevantes en el sector de educación se inscriben en la cooperación indirecta: por una parte, las experiencias de innovación curricular de VVOB, orientadas al mejoramiento de la calidad de la Educación Básica y del Bachillerato (PROMEBAZ y PROCETAL) y, por otra, la significativa cooperación interuniversitaria (VLIR) orientada a la investigación y formación especializada a nivel de post grado.

Para la **cooperación gubernamental**, la educación no es un sector de prioritario en Ecuador. En las últimas Comisiones Mixtas, de 2001 y 2006, fue decidido que la ayuda gubernamental belga se concentrara en los sectores salud y desarrollo rural. En el área social, la cooperación belga ya tenía una larga tradición de cooperación y una experticia establecida en el sector de la salud, lo que no ocurre con el campo de educación. Tampoco existe desde la cooperación gubernamental una política y estrategia explícita correspondiente al sector Educación. La prioridad recomendada para los ODM en lo que respecta a Educación constituye por ahora en una 'declaración'. En el programa actual de la cooperación bilateral se menciona que la educación 'podría estar presente en el próximo PIC'.

Al presente, la educación se presenta más bien como una estrategia 'no formal' mediante actividades o componente de 'formación', dentro de proyectos no específicamente educativos que, según los distintos actores, 'contribuyen al impacto social'. Intervenciones realizadas entre 2001 y 2006 y que tienen un vínculo directo con el sector de la educación, como son los proyectos de Maestría en Acuicultura en la ESPOL y el proyecto PROLOZA (infraestructura social de base) son productos de la Comisión Mixta de 2001, que, aparte de buscar una mayor concentración en los sectores salud y desarrollo rural, todavía aprobó varios proyectos que no directamente pertenecen a estos sectores, generalmente como fase de prolongación de intervenciones que nacieron en periodos anteriores.

Fuera de los proyectos y programas negociados en las Comisiones Mixtas, en el marco del Fondo Indígena (un programa latinoamericano y con participación de varios actores de la cooperación internacional), la cooperación gubernamental tenía previsto un apoyo a la

“Maestría en Ciencias Sociales y Asuntas Indígenas”, programa ofrecido por la FLACSO. Igualmente en el marco del Fondo Indígena, se firmó recientemente un acuerdo con CODENPE para un apoyo mediante becas al programa Formia, financiado por la cooperación española.

El ‘Programa de Becas’ administrado por la DGCD constituye un campo tradicional de la cooperación belga en Ecuador. Este programa está directamente gestionado por la Oficina de Desarrollo de la DGCD e implementado por la CTB. La selección de becarios sigue los criterios de selección generales formulados por la DGCD en Bruselas. Igual que en otros países, no existe un documento político o estratégico que describa los objetivos específicos del programa de becas en Ecuador, incluso su vínculo con las estrategias y prioridades generales de la cooperación belga en el país.

La **cooperación no gubernamental universitaria** se presenta como la de mayor dimensión y significación en el sector de Educación. Opera eficazmente con autorregulación administrativa mediante convenios directos con las Universidades. Se orienta al desarrollo de la investigación en campos específicos, apostando al fortalecimiento institucional de la universidad, facultad, centro o departamento. De acuerdo a las políticas de selección de la cooperación universitaria, estos programas de investigación deben tener un vínculo con áreas de desarrollo del país a través de la prestación de servicios a la comunidad y/o difusión de conocimientos. La principal modalidad operativa adoptada hasta ahora ha sido la de ‘proyectos bilaterales’ (PIC o Propias Iniciativas de Cooperación). En 1999, siguiendo los nuevos convenios firmados entre, por un lado, los consejos de la cooperación universitaria, VLIR y CIUF, y la DGCD por otro lado, se abrió un primer programa de ‘Cooperación Universitaria Institucional’ (CUI) entre las universidades flamencas, mediante el VLIR, y la ESPOL en Guayaquil. El CUI sigue una modalidad de ‘convenio amplio y multi-anual con la Universidad’, siguiendo mecanismos de consulta y participación abierta de diversas instancias. El IMT, por su lado, sigue esta evolución de proyectos hacia un enfoque más programático. Recientemente, se firmó un “Framework Agreement” con el CIS en la Universidad Central de Quito y con el programa de salud pública del PUCE, que define el marco global de la cooperación para los 6 próximos años.

Conjuntamente con los centros de investigación especializada, la cooperación interuniversitaria actúa en el campo de la formación de recursos humanos de alto nivel, mediante la creación de ‘maestrías de excelencia’ y/o ‘cursos especializado de corta duración’, que buscan alcanzar alta competitividad académica dentro del país y la región, atendiendo a estándares reconocidos internacionalmente con relación a investigaciones especializadas y estudios publicados. Estos programas responden a una política (no formalizada) de “delocalización”, que está apuntando a la creación de programas de formación de estándares internacionales en países del Sur, así disminuyendo la necesidad de que estudiantes vengan a Europa a vayan a Estados Unidos para seguir el mismo tipo de programas

Finalmente, todos los actores de la cooperación universitaria tienen dentro de sus políticas una modalidad de becas. Muy popular son las becas de doctorado tipo “sanduche”, que prevén una permanencia alternada del beneficiario en la universidad local y en la universidad contraparte en Bélgica.

La **VVOB** ha tenido una evolución importante en sus políticas y estrategias de cooperación: siendo históricamente una institución especializada en el envío de cooperantes, evolucionó hacia un enfoque de proyectos a finales de los años 90, y más recientemente se está haciendo esfuerzos para fortalecer el aspecto programático y estratégico de sus intervenciones. VVOB dispone de un “programa quinquenal 2003-2007” para el Ecuador, que sin embargo todavía está percibido más como una lista de proyectos que como un verdadero programa estratégico. Para la preparación de su siguiente programa quinquenal

2008 – 2013, VVOB está buscando una mayor coherencia interna y externa de sus acciones. El proceso de planificación del nuevo programa quinquenal se desarrolla en intensa coordinación con las contrapartes operativas y oficiales, tanto a nivel local como nacional. Esta manera de trabajar responde a una política explícita de la VVOB de prestar importancia a la búsqueda de sinergias con otras instituciones, tanto nacionales como de la cooperación internacional.

La cooperación no gubernamental en educación a través de las **ONGs** se limita principalmente al programa de la ONG de DMOS-COMIDE, que realiza un importante trabajo con instituciones de la comunidad religiosa ‘salesiana’ en Ecuador, en programas de formación técnica y profesional para jóvenes en condiciones de riesgo que se encuentran fuera del sistema formal de educación, con el objetivo de lograr su inserción en el mercado laboral. Si bien su acción se la ubica bajo la categoría ‘no formal’, su oferta educativa se encuentra legalizada oficialmente. La cooperación interviene apoyando todos los componentes de esta propuesta educativa. Desde el 2005, siguiendo las nuevas orientaciones políticas de DMOS-COMIDE, todas las intervenciones en el Ecuador están integrados en un proyecto-programa quinquenal a nivel del país, gestionado por la “Oficina de Desarrollo” que constituye la contraparte directa de COMIDE en el país.

Otras ONG tienen actividades en educación y/o formación en el marco de estrategias más amplias. Actúan con ‘autonomía’ y mecanismos propios de planificación y evaluación. Un caso importante es la cooperación de Broederlijk Delen a la Asociación latinoamericana de Educación radiofónica, que agrupa aproximadamente 120 emisoras y/o instituciones directamente vinculadas con la base social mediante acciones de educación y comunicación ‘popular’.

2.2 Traducción de políticas en prácticas

La **cooperación universitaria** ha seleccionado contrapartes universitarias que poseen desarrollo institucional y reconocimiento dentro de las universidades públicas del país. Ha operado de manera continua y sostenida apoyando todos los pasos de procesos conducentes a montar la infraestructura física, el equipamiento y los recursos humanos especializados para poner en marcha centros de investigación de alta calidad académica, por ejemplo, el CICYT y otros centros de investigación apoyados a través del programa de cooperación institucional universitaria entre el VLIR y la ESPOL en Guayaquil, el CETIF y el CIZ de la Universidad Central de Quito, el PROMAS de la Universidad de Cuenca.

Los nuevos programas de formación especializada apoyados por la cooperación belga son programas a nivel post grado, que forman profesionales con alta especialidad, incluso provenientes de otros países de la región, en temas relevantes para el desarrollo. En todos los casos, estas intervenciones de la cooperación belga se respaldan por una estrategia de intercambio de profesores: profesores de universidades belgas o internacionales asumen parte de la docencia y al mismo tiempo contribuyen a la elevación del nivel de docencia del profesorado local .

Los programas de **becas** de la cooperación universitaria belga son principalmente utilizados para fortalecer los otros programas de esta cooperación, sea por la formación de investigadores especializados (apoyo a programas de investigación), sea por otorgar bolsas de estudio a los participantes de los nuevos programas de formación universitaria, que difícilmente podrían realizarse sin contar con este apoyo adicional en forma de becas.

El **programa de becas de la cooperación gubernamental** opera en coordinación oficial con el IECE. Este programa de becas da prioridad a candidatos que ocupan puestos técnicos dentro de los sectores prioritarios de la cooperación gubernamental (no solamente los sectores prioritarios de la cooperación belgo-ecuatoriana), con inclusión de los temas

transversales. Donde posible, se busca la coherencia con otros programas de la cooperación bilateral belga, gubernamental o no gubernamental. Existen 3 tipos de becas: a) becas para estudios de postgrado en Bélgica o de doctorado mixto, b) becas para estudios de postgrado en Ecuador u otros países de América Latina, c) becas para estudios técnicos de pregrado, concentradas en las zonas de concentración de la cooperación gubernamental. En la práctica, la demanda está concentrada en Quito (capital) y encuentra muchas dificultades para lograr la ‘concentración’.

Las propuestas localizadas de ‘innovación curricular’ (**VVOB**) para educación básica y bachillerato han desarrollado y validado metodologías de acompañamiento en aula y capacitación docente, mediante su aplicación en escuelas seleccionadas, con el apoyo de ‘Módulos’ de capacitación elaborados colectivamente durante el proceso, que buscan asegurar la expansión futura de las innovaciones en el sistema educativo ecuatoriano.

La **VVOB** en la práctica está concentrando su apoyo en intervenciones que buscan mejorar la calidad de la educación, lo que intenta lograr a través del desarrollo de experiencias piloto de ‘manejo curricular con calidad’, apoyadas con estrategias de ‘capacitación en servicio’ para docentes, en escuelas (PROMEBAZ y Escuelas Verdes, Cuenca) y colegios técnicos Agropecuarios (PROCETAL, Loja). Otra característica importante de las intervenciones de la VVOB, es que se busca la coordinación activa con varios actores locales, tanto del Estado (como la Dirección Provincial de Educación del MEC y el Instituto Superior Pedagógico), como las universidades públicas. En PROMEBAZ, se han creado equipos de ‘anclaje’ como mecanismos que deben contribuir a la institucionalización de las propuestas dentro de las varias instituciones contrapartes.

La VVOB sigue trabajando con cooperantes belgas en todas sus intervenciones. El papel de los cooperantes sin embargo está cambiando. Más allá de ofrecer asistencia técnica, el aspecto de “facilitación de procesos locales” se vuelve cada vez más importante.

La ONG **DMOS-COMIDE** opera en el país por a través de un partenariado directo con la “Oficina de Desarrollo”, entidad con autonomía relativa dentro de la Congregación Salesiana y responsable para la planificación y el seguimiento de los programas apoyados por la cooperación internacional. La creación y el desarrollo de esta Oficina de Desarrollo fue estimulado por COMIDE a finales de los años 90, y apoyado a través de un proceso de acompañamiento y de fortalecimiento de capacidades. Para facilitar la gestión de los proyecto-programas quinquenales y para aumentar la coherencia interna de los mismos, COMIDE elaboró un paquete de herramientas, aplicado de manera uniformizada en todos los países en que opera.

2.3 Tipología de intervenciones en educación

Tradicionalmente, las intervenciones de la cooperación belga en el área de educación son clasificados en base de 2 criterios:

- El **canal de financiamiento**, respondiendo a los diferentes departamentos la DGCD: la cooperación gubernamental; la cooperación no-gubernamental: ONGs, cooperación universitaria, otros actores; los programas especiales, la cooperación multilateral.
- El **subsector de la educación** en que se desarrolla la intervención (códigos del CAD).

La clasificación según estos 2 criterios tiene sus limitaciones. Primero, se constata que los códigos CAD no se utilizan de la misma manera por todos los actores belgas. Por ejemplo, la cooperación universitaria suele caracterizar sus intervenciones como “Educación Superior”, independientemente de si son programas de formación o de investigación científica. Otros, especialmente ONGs, suelen utilizar los códigos DAC para describir el ‘objetivo global de la intervención’ (por ejemplo, “desarrollo rural”), incluso cuando la estrategia principal de intervención es educación.

Por consiguiente, la clasificación por códigos CAD no da una imagen completa ni correcta de la presencia real de la cooperación belga en educación. Sobreestima la importancia de la cooperación universitaria en educación, mientras que varios proyectos con componente educativo fuerte (proyectos mal codificados y proyectos multisectoriales) no están representados.

Otra limitación de la clasificación existente es que dan poca información sobre lo que la cooperación belga finalmente está haciendo en educación.

Con el fin de establecer una tipología más significativa y más representativa de la situación real, proponemos añadir un tercer criterio de clasificación, basado en la “estrategia de intervención de la cooperación belga”. Esta nueva clasificación cruza con la caracterización anterior por canales y subsectores y permite una mejor descripción de la realidad de la cooperación belga en el sector de educación.

En el caso ecuatoriano, se ha constatado que existen las “estrategias de intervención” siguientes:

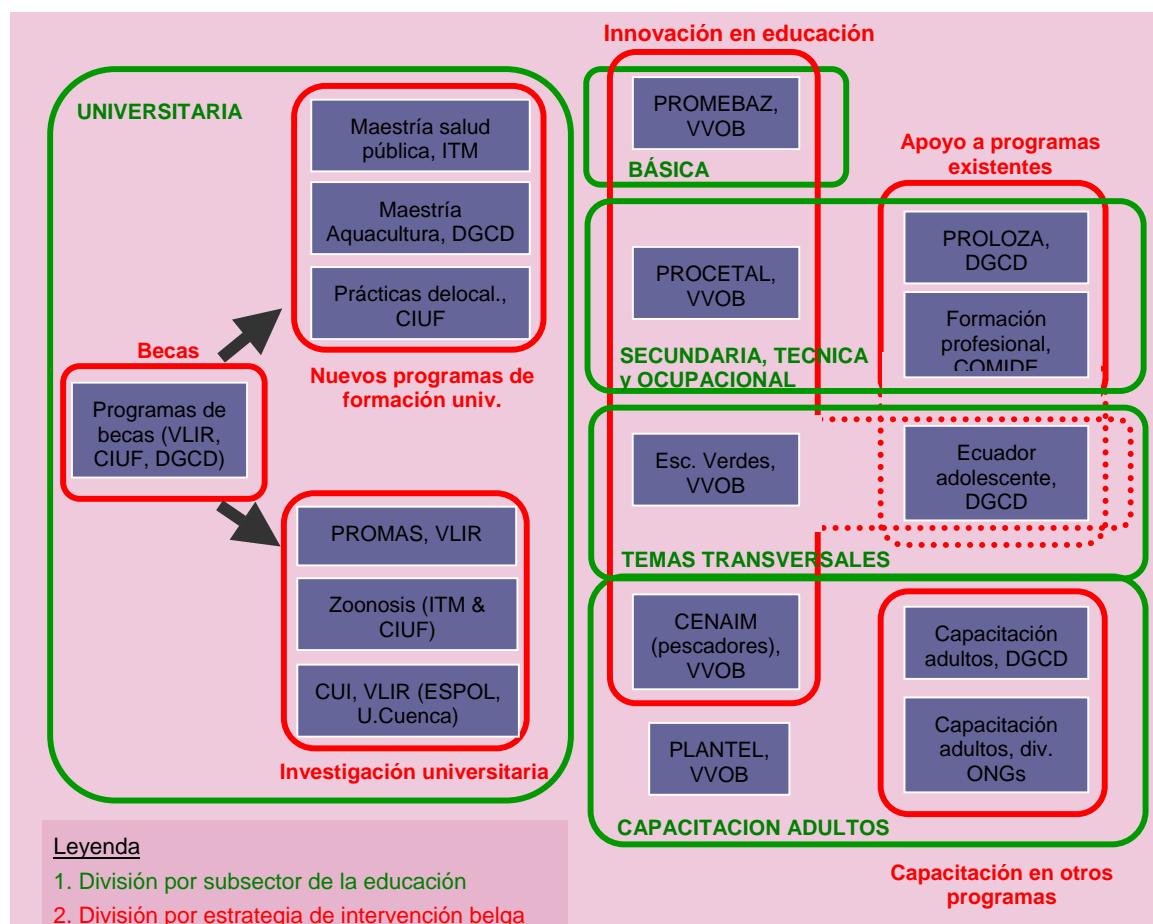
- **Investigación universitaria.** La mayoría de las intervenciones apoyadas por la cooperación universitaria en Ecuador están dirigidas al fortalecimiento de la investigación científica, considerado una condición indispensable para que la institución universitaria se fortalezca en su conjunto. En esta categoría se ubican los programas de “Cooperación Institucional Universitaria” con la ESPOL y la Universidad de Cuenca, así como la mayoría de las “propias iniciativas” apoyadas por CIUF y VLIR, y el programa de zoonosis apoyado por el IMT.
- **El apoyo a nuevos programas de formación universitaria.** En esta categoría están los programas de formación universitaria especializada creados en diferentes universidades del país, con el apoyo de CIUF, el IMT o de la CTB.
- **Programas de becas.** Diversos actores de la cooperación belga, DGCD/CTB (la cooperación gubernamental), VLIR, CIUF e IMT, tienen un programa de becas. La mayoría de las becas son destinados a estudiantes de programas de tercer ciclo universitario y de doctorado.
- **Proyectos de innovación en educación.** Se trata de proyectos en diversos subsectores de la educación (educación básica, secundaria, ambiental, etc.) que tienen como característica común que buscan el mejoramiento de la calidad educativa por el desarrollo de enfoques pedagógicos innovativos, generalmente a través de la realización de proyectos piloto. Todos los proyectos actualmente apoyados por la VVOB están en esta categoría.
- **Apoyo a programas de educación existentes**¹⁹. En estos proyectos la cooperación busca el fortalecimiento de procesos y/o actores importantes en educación, apoyando con financiamiento o asistencia técnica en las áreas donde hay necesidad (infraestructura, capacitación, fortalecimiento institucional, etc.). En Ecuador existen relativamente pocas intervenciones de este tipo. El ejemplo principal es el de la ONG COMIDE, que apoya el programa de formación ocupacional de la Congregación Salesiana, uno de los principales actores activos en el este subsector en el país. También los proyectos de la cooperación gubernamental, PROLOZA y Ecuador Adolescente pueden categorizarse como “apoyo a procesos existentes” (aunque el último proyecto también podría ser visto como “innovación en educación”).
- **Capacitación / formación en el marco de programas más amplios.** Esta categoría refiere a intervenciones en otros sectores – salud, agricultura, etc. – que tienen una estrategia importante de formación o educación. Aquí se ubican los programas de “capacitación de adultos”, incluidos en muchas intervenciones de la cooperación gubernamental y de ONGs. Estos programas no están incluidos en la base de datos de la DGCD bajo el código “educación” y por lo tanto tampoco han sido analizados en el marco de esta evaluación. Sin embargo, dado que

¹⁹ Por ahora, esta categoría de “apoyo a procesos existentes” sigue siendo una categoría muy amplia y agrupa intervenciones de carácter relativamente diferente. En base de un análisis de las intervenciones en otros países con mayor presencia belga en educación de base, se podrá llegar a una definición de subcategorías más delimitadas, que mejor caractericen la especificidad de la cooperación belga en estas áreas.

constituyen una parte importante de lo que hace la cooperación belga en educación / formación, parece importante mencionar su existencia.

Figura 1 muestra las diferentes intervenciones en educación de la cooperación belga en Ecuador, clasificados por “subsectores de educación” (códigos CAD) y por “estrategia de intervención aplicada por la cooperación belga”. Están incluidas algunas intervenciones importantes en educación que no estaban en lista inicial generada en base de la base de datos de la DGCD.

Figura 1: Tipología de la cooperación belga en educación en Ecuador



2.4 Coherencia – coordinación – complementariedad

2.4.1 A nivel de las intervenciones

2.4.1.1 Intervenciones de innovación en educación (VVOB)

Coherencia con políticas nacionales en educación. La cooperación Belga está presente a través de la generación de innovaciones curriculares (básica y secundaria) que son pertinentes y se alinean (sintonía) con la política nacional (Plan Decenal, Objetivo 6) mejoramiento de la calidad de la oferta existente. Sin embargo, la cooperación está ausente con relación a las políticas nacionales prioritarias (Plan Decenal, objetivos 1 y 2) de ‘universalización de la educación inicial y básica’ (acceso y permanencia), contempladas en los acuerdos internacionales de las Metas del Milenio.

El 77,5% de la cooperación belga en educación se invierte en la educación post-secundaria. Como mencionado antes, no existe una política nacional clara que regule el sistema de educación universitaria y superior en el país. En el caso de los programas de cooperación

universitaria institucional realizadas por el VLIR con la ESPOL en Guayaquil y la Universidad de Cuenca, se busca una coherencia activa con las políticas institucionales de la universidad, en el caso de los proyectos de cooperación universitaria bilaterales (las 'propias iniciativas'), esta coordinación con las políticas institucionales es menos pronunciada.

Coordinación. En el nivel local hay esfuerzos importantes de involucrar y articular la operación con la instancia oficial y con actores institucionales locales, propiciando instancias operativas (equipos de anclaje y coordinación) y conformando equipos técnicos 'ad hoc' al proyecto. La efectividad y la calidad de la participación dependen (negativamente) de inestabilidad política del Estado, (positivamente) de acuerdos político-institucionales así como de beneficios percibidos por los actores. La VVOB ha dado en la última fase importantes pasos de coordinación con la instancia oficial para asegurar la multiplicación y sostenibilidad de la propuesta. Además, la VVOB busca la coordinación activa con otras agencias de cooperación donde aplicable, por ejemplo, la coordinación con la cooperación española en el caso de PROCETAL, y la coordinación con UNESCO para realizar la multiplicación de los materiales educativos que resultaron del proyecto de las Escuelas Verdes.

Como mencionado antes (Capítulo 1.2), queda pendiente la Mesa de Educación, que ofrezca un espacio oficial a las agencias de cooperación internacionales para coordinar sus políticas e intervenciones en el sector.

2.4.1.2 Los programas de becas

El programa de becas de la cooperación gubernamental opera con el apoyo del IECE, con carácter operativo. No funciona aún dentro de una alianza interinstitucional con proyección estratégica.

2.4.1.3 La Cooperación universitaria

Los centros de investigación mantienen convenios con municipios, gobiernos, locales, ministerios, etc., tanto como vía de apoyo al desarrollo local, como para obtener fuentes de autogestión.

Al interior de las universidades existe buenos niveles de coordinación a partir de la adopción de la modalidad de CUI (ESPOL). Los promotores de los diferentes componentes del programa se reúnen regularmente entre ellos para intercambiar experiencias y coordinar el programa en su conjunto. Además hay una buena coherencia con los planes estratégicos de la universidad, y una coordinación activa con las instancias del rectorado.

En el caso de la modalidad de proyectos existe escasa coordinación directa con la instancias superiores de la universidad (rectorado). Algunos de estos proyectos, como el PROMAS en Cuenca, promueven un enfoque multidisciplinario y buscan una coordinación activa con profesores y investigadores de otras facultades y departamentos.

2.4.1.4 DMOS-COMIDE

El programa de DMOS-COMIDE de fortalecimiento de la formación ocupacional para jóvenes en situación de alto riesgo, es plenamente coherente con el objetivo central del Plan Decenal ("educación para todos"). Sin embargo, existe muy poca o ninguna coordinación con el Ministerio de Educación u otras instancias nacionales. Según la contraparte de COMIDE, el estado da poca importancia al fortalecimiento de la formación ocupacional, sector que tradicionalmente a sido el terreno de las ONGs y la Iglesia Católica.

2.4.2 Coherencia/coordinación/complementariedad entre actores belgas

En los últimos años, todos los actores de la cooperación belga hicieron esfuerzos para aumentar la **coherencia interna** de sus programas, siguiendo las tendencias generales de la cooperación internacional y estimulados por las políticas belgas, que promueven un enfoque programático, con mayor concentración geográfica y sectorial. En este marco debe entenderse la decisión tomada por la cooperación gubernamental de concentrar sus intervenciones en 2 sectores – agricultura y salud – y en 4 provincias. La cooperación no gubernamental está evolucionando en la misma dirección: la VVOB formuló su primer plan estratégico país en el 2003; la cooperación universitaria creó la modalidad de cooperación universitaria institucional; COMIDE dejó de financiar proyectos para invertir en el desarrollo de proyecto-programas quinquenales de cooperación por país.

El fortalecimiento de la coherencia interna de los programas, trae como consecuencia que los actores belgas se van especializando más, lo que al mismo tiempo hace más pronunciada la **complementariedad** entre ellos. Por ejemplo, en el pasado, tanto la VVOB como la cooperación gubernamental han tenido intervenciones que pueden definirse como “investigación universitaria” (VVOB, UNISIG) o “formación universitaria” (cooperación gubernamental, Maestría en Acuicultura), siendo tradicionalmente el terreno de la cooperación universitaria. Con los presentes esfuerzos de especialización y de concentración, se vuelve menos probable la probabilidad que se reproduzcan este tipo de duplicaciones.

Ninguno de los actores belgas activos en el sector de la educación en Ecuador ha utilizado la nota estratégica sectorial de la DGCD para buscar una mayor **coherencia** con las políticas generales de la cooperación belga en el sector. Esta conclusión responde a los resultados de la primera fase de esta evaluación (realizada en Bélgica), donde se encontró que la nota estratégica está formulada de manera demasiado general para ser utilizado como documento de orientación estratégica. Además, la nota estratégica se refiere sobre todo a la cooperación gubernamental, y da poca orientación a los actores no-gubernamentales - responsables para el 90,3% de las inversiones belgas en educación en Ecuador entre 2001 y 2005.

La **coordinación** entre actores belgas en el área de educación es mínima. En parte, es consecuencia de la complementariedad entre sus diferentes programas. No todos trabajan de manera especializada en el sector de la educación o en el mismo subsector, con el mismo enfoque o en la misma zona geográfica. Generalmente la coordinación a nivel local es considerada más importante que la coordinación con otros actores belgas. Además, coordinar con otros actores belgas no siempre es evidente, por las diferencias en naturaleza, visión y enfoque que caracterizan los diferentes canales de cooperación. Esfuerzos de coordinación en intervenciones concretas, realizados en otros sectores que el de la educación, a veces han tenido resultados más bien negativos, por ejemplo en el caso de proyecto ‘Café’ de Manabí entre CTB y una ONG.

En el sector de la educación, hay algunos casos excepcionales donde hubo una coordinación entre la cooperación gubernamental y la cooperación no-gubernamental en la misma intervención, como son:

- La coordinación entre el proyecto PROLOZA, apoyado por la cooperación gubernamental belga y el proyecto PROCETAL, apoyado por VVOB, en Loja. PROLOZA es un proyecto de infraestructura básica implementado en el marco del Plan Binacional²⁰. Las actividades se realizan en coordinación con varios actores nacionales y belgas, entre los cuales VVOB. PROLOZA

²⁰ Programa de desarrollo para la zona frontera entre Ecuador y Perú, creado después de la firma de los acuerdos de paz entre los 2 países, en 1998.

intervino en ambos componentes del proyecto PROCETAL: financó la extensión del Centro Binacional de Formación Técnica (CBFT) y hizo la adecuación de la infraestructura (aulas, granjas, ...) en los colegios técnicos agropecuarios que participaron en el programa de mejora de la educación agropecuaria.

- La “Maestría en salud pública” en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), apoyado por el IMT, beneficia cada año por de unos 15 becas otorgadas por la DGCD.

En ambos casos, la cooperación gubernamental está dando un apoyo suplementario a intervenciones de la cooperación no gubernamental, que, en ausencia de este apoyo difícilmente podrían realizar las mismas actividades con el mismo grado de éxito. Un factor crítico en estos casos es el de la sostenibilidad / viabilidad: la dificultad de prolongar (maestría en salud pública) o de duplicar (PROCETAL) las intervenciones sin contar con el apoyo adicional desde la cooperación gubernamental.

Aparte de las experiencias de coordinación entre actores belgas, hay actores locales que lograron establecer una cooperación con distintos actores belgas. Por ejemplo:

- El Centro Internacional de Zoonosis (CIS) en la Universidad Central de Quito fue apoyado por el VLIR del 1997 al 2002, con un proyecto de iniciativa propia. Luego, en 2002, firmó un convenio con el IMT (2003 – 2007), convenio que se prolongará para un período 6 años más bajo la modalidad de un “framework agreement”. En 2006 se firmó otro convenio de cooperación con Bélgica, esta vez con la Universidad de Liejas, financiado por el CIUF.
- El Centro Nacional de Acuicultura e Investigaciones Marina (CENAIM) de la ESPOL recibió apoyo de la cooperación gubernamental entre 1998 y 2006 para la organización de una maestría en acuicultura. Desde 1999, el centro participa también el programa CUI del VLIR. De 2002 tuvo también un proyecto con VVOB, dirigido a la capacitación a pequeños productores de camarón.

En estos casos, se trata de coordinación entre actores belgas, sino de actores locales (y/o de cooperantes) que lograron diversificar sus fuentes de financiamiento, utilizando sus contactos con Bélgica para identificar canales alternativos de cooperación. Esta diversificación del financiamiento, que también refleja una buena capacidad interna para presentar propuestas de calidad a de cooperación, constituye un factor de sostenibilidad para las instituciones en cuestión.

Una condición importante para que los actores belgas mejoren los niveles de coordinación, es que se conozcan entre ellos. En Ecuador, existe un buen nivel de intercambio entre actores belgas por medio del FABEC (Foro de Actores Belgas en el Ecuador), un foro informativo y consultativo donde se presentan y discuten las diversas políticas y estrategias de la cooperación belga en el País. El FABEC está abierto a representantes de todas las intervenciones apoyadas por Bélgica y es convocado por el agregado de la Oficina de Desarrollo de la DGCD. Un aspecto positivo es que participan también los encargados locales de intervenciones apoyadas por Bélgica, en los casos donde el actor belga no tiene un representante en el país. El FABEC constituye una iniciativa muy valorada: permite conocer y contribuir a la elaboración de las políticas de la cooperación belga, además permite conocer los representantes de otras intervenciones, lo que es un primer paso para identificar posibles áreas de intercambio y coordinación.

Los principales limitantes del FABEC, especialmente con relación al sector de la educación, son los siguientes:

- No se ha logrado la participación de todos. En el área de educación, faltan algunos actores importantes: el programa de Cooperación Institucional Universitaria del VLIR (programa más importante de cooperación universitaria en el país), las contrapartes de la ONG DMOS-COMIDE (ONG belga más importante en educación en Ecuador).
- Las discusiones están muy limitadas a la cooperación gubernamental. Siendo salud y agricultura los sectores prioritarios para la cooperación gubernamental en Ecuador, queda poco espacio

para discutir las intervenciones y estrategias en el sector de la educación, no obstante la fuerte presencia de algunos actores no gubernamentales en este sector.

En resumen, existe muy poca coordinación entre actores belgas en el área de la educación. Algunas intervenciones en este sector quedan muy aisladas y son poco conocidas por los otros actores de la cooperación, como son, el programa de educación profesional no formal de DMOS-COMIDE, el programa de cooperación institucional universitaria con la ESPOL y otros proyectos de investigación apoyados por la cooperación universitaria. Por el desconocimiento pueden perderse oportunidades de coordinación interesantes. Es especialmente el caso para las intervenciones de investigación científica, que muchas veces se desarrollan en sectores – educación, agricultura, medio ambiente, etc. – que pueden ser de interés a la cooperación belga en general.

Entre los diferentes **programas de becas** implementados por la cooperación belga (DGCD, VLIR, CIUF, IMT), no existe ninguna coordinación.

2.5 Eficiencia y efectividad

Los actores locales involucrados en los proyectos de cooperación Belga valoran muy positivamente la calidad técnica y modalidad ‘democrática’ de la relación que establecen los diversos actores de la cooperación belga con la contraparte local.

Hay debilidad en las ‘estrategias’ conjuntas de cooperación en el sector de Educación. El peso mayor aun reside en las iniciativas más particulares de cada entidad de cooperación y algunos casos en la iniciativas individual del cooperante (VVOB, en algunos casos en la cooperación interuniversitaria), con riesgo de alta dependencia a la cooperación externa (del cooperante).

3 Efectos de la cooperación belga en educación

3.1 Efectos de la cooperación belga en educación

La cooperación Belga está muy reconocida entre las diferentes contrapartes beneficiarias, tanto en los actores locales relacionados con los proyectos de VVOB (por relación respetuosa y alta calidad técnica), como en la cooperación universitaria (por apoyo sostenido y eficacia), así como la cooperación gubernamental (caso ‘Ecuador Adolescente’ por relevancia de la problemática). En las instancias nacionales (INECI, CONESUP) también hay un reconocimiento ‘respetuoso’ (diplomático), aunque en estas contrapartes se percibe más bien ‘desconocimiento’ sobre el alcance y especificidad de la cooperación y se constata débil presencia e incidencia de la cooperación en estas instancias.

En los subcapítulos siguientes se describirán los efectos principales de la cooperación belga en educación, listados por tipo de actor.

3.1.1 Las intervenciones de la VVOB

Como mencionado antes, el programa actual de la VVOB en Ecuador está centrado en el mejoramiento de calidad de la educación, a través del desarrollo de proyectos piloto. Los principales efectos del programa se sitúan en 2 niveles: resultados en el área de innovación educativa y logros en cuanto a la institucionalización de las propuestas:

- **Innovación educativa:** metodologías de enseñanza experimental han sido elaboradas y adaptadas a la situación de la educación básica (PROMEBAZ) y agropecuaria (PROCETAL) ecuatoriana, con resultados positivos, especialmente en las escuelas piloto que disfrutaron de

un acompañamiento más largo e intensivo por parte del proyecto²¹. Varios docentes que participaron en los proyectos piloto han sido capacitados; metodologías y materiales para la capacitación docente han sido elaborados y validados. Muchos entre ellos han integrado los enfoques alternativos en su práctica de aula, con intensidad variada. Todos los proyectos de la VVOB han resultado en la elaboración de 'módulos de capacitación', dirigido hacia docentes, institutos de capacitación docente, alumnos y/o municipios. Estos módulos permiten una multiplicación de las experiencias en el futuro.

- **Institucionalización:** se han firmado convenios con autoridades y estructuras locales, que también están activamente representadas en los equipos técnicos de los programas. Los resultados en cuanto a institucionalización lograda son mixtos. En el caso PROMEBAZ, la apropiación por parte de la dirección provincial de educación básica, uno de los socios centrales del proyecto, sigue siendo baja, pero en cambio hay interés por parte de instancias oficiales macro (DINAMEP), representados en el comité directivo del proyecto, para promover una expansión de las experiencias. En PROMEBAZ y PROCETAL, se ha logrado que los socios locales de educación superior (ISPED, Universidad de Cuenca, Universidad de Loja) adoptaron las innovaciones curriculares y los integraron en sus programas de formación docente.
- Se ha logrado poner en operación las propuestas en grupos de 'escuelas piloto', con docentes 'hailitados' y comprometidos. Otras instancias locales se encuentran en proceso de adoptar estas innovaciones curriculares, como el ISPED, la Universidad de Cuenca y, en un futuro próximo Municipios o entidades provinciales (caso del Consejo Provincial de Azuay, que ha manifestado su interés de expandirlo a toda la provincia de Azuay).
- La vinculación entre intervenciones realizadas directamente en las escuelas (básicas o técnicas agropecuarias) y la formación docente.

3.1.2 Cooperación universitaria

3.1.2.1 Investigación

Sin excepción, los proyectos de investigación apoyados por diversos actores de la cooperación universitaria (VLIR, CIUF, IMT) han sido altamente exitosos. Entre los efectos principales de la cooperación, se destacan los siguientes:

- **Investigación.** En todos los casos, se logró establecer centros de investigación académicas de alta calidad, a veces empezando desde cero (PROMAS, igual que algunos componentes del programa CIU en la ESPOL), y a veces dentro de un ambiente institucional no estimulante para el desarrollo de programas de investigación (por ejemplo, la universidad de Cuenca). Todos los centros de investigación apoyados por la cooperación belga han logrado resultados visibles medibles en términos de publicaciones científicas, conferencias organizadas, etc.
- **Efecto multiplicador.** Dentro de sus respectivas instituciones, los centros de investigación apoyados por la cooperación belga se han convertido en "Centros de Referencia" y lograron tener cierto efecto multiplicador. Siguiendo el ejemplo de los centros apoyados por la cooperación belga, algunas otras unidades, centros y departamentos, revalorizaron sus actividades de investigación, buscaron una mayor vinculación con la cooperación internacional o aplicaron para fondos nacionales de apoyo a la investigación. En la ESPOL en Guayaquil, el programa de cooperación institucional con el VLIR contribuyó a una mayor institucionalización de la investigación al seno de la institución, reflejado en la creación de un consejo de investigación a nivel del rectorado, la plena integración de investigación científica en el Programa Estratégico de la universidad, la creación de un Centro de Investigación Científica y Tecnología, etc.
- **Desarrollo económico social.** Un criterio de selección aplicado por todos los actores de la cooperación universitaria es que los proyectos de investigación apoyados tengan un vínculo

²¹ En PROCETAL, por ejemplo, se constata que existe una diferencia notoria entre los institutos agropecuarios que más intensivamente han participado en la fase piloto del proyecto los institutos donde el acompañamiento ha sido menos intensivos. Solamente los primeros hablan de efectos en términos de innovación curricular, el segundo grupo ve como el efecto principal del programa el hecho que se le ha mejorado la infraestructura (a través de la cooperación con el proyecto PROLOZA).

claro con temas de desarrollo importantes para el país: el desarrollo económico, medio ambiente, etc. Todos los centros de investigación apoyados por la cooperación belga lograron establecer y consolidar este vínculo social, a través de la implementación de proyectos de investigación aplicada, en cooperación con ministerios, gobiernos locales y otras instituciones a nivel local. Aparte de contribuir al desarrollo del país, la realización de estos proyectos de investigación aplicada constituyen un avance hacia la sostenibilidad de los centros, porque dan acceso a fuentes adicionales de financiamiento, nacionales o de la cooperación internacional.

- **Mejora de la calidad de la formación universitaria:** en general, los proyectos de investigación apoyados por la cooperación belga no tienen un efecto fuerte ni directo en la calidad de la educación universitaria. Para el estudiante promedio no cambia mucho. El efecto principal en educación es que ahora un mayor número de estudiantes tienen la posibilidad de realizar su tesis de pregrado dentro de la universidad. El impacto en la calidad de la formación es más pronunciada en el caso del programa CUI en la ESPOL, donde, en el marco del componente “Innovación de la educación en ingeniería utilizando los TICs”, se ha formado a 525 profesores universitarios en andragogía y el uso de los TICs en la aula. También en la ESPOL, se han creado algunos nuevos programas de maestría especializada, como producto indirecto indirecto del fortalecimiento de los centros de investigación.
- **Mejoramiento de la educación básica:** el mejoramiento de la educación básica normalmente no es un objetivo de programas de investigación. Sin embargo, el componente 2 del programa CUI en la ESPOL, “Innovación de la educación en ingeniería utilizando los TICs” ha trabajado en la mejora de la calidad de la educación básica y secundaria del país a través de proyectos de investigación aplicada, con resultados reconocidos a nivel nacional.

3.1.2.2 Formación universitaria

- **Calidad de la formación.** Se logró crear e implementar programas de formación universitaria de estándares internacionales (maestrías y cursos de corta duración). A través de estos programas se ha formado un buen número de profesionales, provenientes de diferentes países, en temas relevantes para el desarrollo. Los intercambios regulares con profesores belgas o de otros países, contribuyeron a elevar la capacidad de docencia a un nivel superior en los institutos implicados.
- **Adaptación de las propuestas para darles cierta continuidad a las experiencias.** Los programas de formación instalados con el apoyo de la cooperación belga resultaron ser poco sostenibles: es difícil de mantener los mismos estándares de calidad sin contar con el apoyo financiero de la cooperación internacional, además se cuenta con un problema de baja demanda, especialmente en el caso de las maestrías. Frente a estas dificultades, todos los programas han elaborado planes para adaptar las propuestas y darles cierta continuidad en el futuro.

3.1.2.3 Becas

Los principales efectos de los programas de becas apoyados por la cooperación belga (DGCD, VLIR, CIUF, IMT) son los siguientes:

- Se ha formado a una buena cantidad de profesionales de alto nivel académico, lo que contribuyó a la elevación de la calidad de la investigación universitaria y que permitió la creación de una nueva oferta de formación universitaria de alta calidad (véase §3.1.2.3).
- A la cooperación gubernamental, el programa de becas le permite crear una red de contactos en el país, dado que muchos egresados mantienen el contacto con la representación belga después de su regreso. Otros efectos del programa de becas de la cooperación gubernamental son menos conocidos, en parte porque no se dispone de una buena estrategia de seguimiento a los egresados. No está claro en que medida se está finalmente contribuyendo al fortalecimiento institucional de las instituciones contrapartes, formulado como objetivo principal de esta modalidad.

3.1.3 Otros (COMIDE, cooperación gubernamental)

Otros programas de la cooperación belga en educación han tenido como efectos principales:

- Se logró fortalecer la oferta de formación alternativa para jóvenes vulnerables (niños de la calle, embarazo de las adolescentes).
- Inversiones en infraestructura y equipamiento (COMIDE, PROLOZA) han resultado en centros mejor equipados, considerado indispensable para contribuir a la mejora de la calidad de la oferta, especialmente en el área de la capacitación técnica y profesional.

3.2 Factores que contribuyeron al éxito / la sostenibilidad de las intervenciones

En el caso de la **VVOB**, los siguientes factores contribuyeron al éxito de las intervenciones:

- La aplicación de un ‘enfoque de proceso’, enfocado en la creación de la propuesta desde abajo, con participación activa de profesores en servicio, agentes municipales, etc. (investigación – acción);
- Se presta atención a la institucionalización de la propuesta, mediante acuerdos con actores locales (desde el comienzo), la creación de equipos de anclaje, etc.;
- La combinación entre, por un lado, la cooperación directa con los actores descentralizados en educación (considerados institucionalmente menos inestables que los actores del nivel central), y, por otro lado, el involucramiento adecuado del ministerio nacional – a través de equipos de enlace y procesos de consulta en el marco de la preparación del nuevo programa quinquenal.
- El contar con un propuesta técnica y material validado, lo que constituye un factor importante de sostenibilidad;

Los proyectos **investigación universitaria** han tenido los factores de éxito siguientes:

- Apoyo institucional desde la universidad;
- Buena capacidad de conducción de los coordinadores locales;
- La identificación de los proyectos se hace a nivel local;
- Experiencia de la contraparte belga (‘know-how’), comunicación frecuente;
- La continuidad de la cooperación belga con la misma institución;
- Estándares de calidad establecidos e internacionalmente reconocidos (publicaciones, etc.);
- Apoyo adicional en forma de becas. Las becas de doctorado tipo sánduche garantizan que el investigador mantenga el vínculo con su institución de origen mientras se capacite en Bélgica.

Factores de éxito de los programas de **formación universitaria**:

- Intercambio intensivo entre docentes de universidades belgas y ecuatorianas;
- La auto-evaluación crítica, que permitió buscar alternativas para darles continuidad a los programas;
- El apoyo financiero a los estudiantes en forma de becas.

Para los programas de “**apoyo a procesos existentes**” (COMIDE, PROLOZA, Ecuador Adolescente) se destacan dos principales factores de éxito:

- La buena lectura por parte de la cooperación belga de los procesos importantes en el área de la educación.
- Contrapartes nacionales con buena capacidad de gestión.

3.3 Factores que limitan el éxito / la sostenibilidad de las intervenciones

Un factor que limita la operación de todos los actores belgas en Ecuador, especialmente los que trabajan directamente con las instancias de educación nacionales o regionales (VVOB, cooperación gubernamental), es la inestabilidad política e institucional del país. La situación de inestabilidad permanente complica tanto la efectividad como la sostenibilidad de las intervenciones.

Aparte de ello, se destacan los limitantes siguientes, por canal de cooperación belga:

En el caso de la **VVOB**, los siguientes factores limitaron el éxito de las intervenciones:

- La tensión entre ‘producto’ y ‘proceso’: algunos proyectos de la VVOB, como PROMEBAZ y PROCETAL, siguen un ‘enfoque de proceso’, considerado necesario para lograr una apropiación e institucionalización suficientes de las propuestas. Los cooperantes que trabajan en los proyectos sienten una tensión permanente entre la necesidad de respetar el ritmo de estos procesos locales y la presión por presentar productos visibles (módulos elaborados) antes de terminar el proyecto;
- La preparación e implementación de propuestas se extiende ante una ausencia de directivas suficientemente claras de parte de la VVOB en cuanto al contenido y el enfoque de los proyectos. Aunque hay, en cada proyecto, un comité estratégico compuesto por la VVOB y las contrapartes institucionales y operativas locales, la elaboración del contenido de los proyectos depende en gran medida de las capacidades y la experiencia del cooperante contratado. El perfil de estos cooperantes no siempre ha sido bien pensado al comienzo del proyecto;
- A nivel de los socios locales oficiales existe insuficiente articulación entre los niveles operativo y estratégico. Acuerdos firmados para participar en programas de mejoramiento de la calidad de la educación no se traducen automáticamente en una puesta a disposición de los recursos adecuados. La falta de involucramiento se debe también a una falta de comprensión (afectiva) de la propuesta y a la lógica burócrata que caracteriza estas instituciones.
- Sostenibilidad: no está previsto el seguimiento a las escuelas que participaron en la fase piloto de los proyectos de innovación, después de terminar el periodo de asistencia externa (proyectos PROMEBAZ, PROCETAL y Escuelas Verdes). Tanto la VVOB como las contrapartes locales, hablan de la continuidad de los proyectos en términos de la extensión geográfica de los mismos. Las escuelas piloto son consideradas parte de la fase de investigación, y no existen planes concretos para extender su participación a una fase de extensión futura. Sin embargo, podrían convertirse en escuelas “modelo” para otras entidades educativas que entren en el proyecto durante la fase de extensión.

Factores que limitaron el éxito de los programas de **cooperación universitaria**, son:

- La dificultad principal es el bajo prestigio internacional que tienen las universidades ecuatorianas. Por consiguiente, sigue siendo difícil para los centros de investigación de acceder a fondos internacionales de apoyo a la investigación científica. El bajo prestigio contribuye también a que haya una baja demanda en las maestrías internacionales apoyadas por la cooperación belga: un diploma sacado en el exterior se valoriza más que un diploma ecuatoriano, independiente de la calidad o del estándar del programa ofrecido en Ecuador;
- Los programas de formación universitaria no han sido establecidos en base de un buen análisis de factores de demanda, factibilidad y sostenibilidad;
- El ambiente institucional no siempre es favorable a la investigación científica.

Para el programa de **COMIDE**:

- Hay altos niveles de deserción en los programas de formación: por migración, la necesidad de trabajar rápido, etc. Un certificado de formación ocupacional no permite encontrar un trabajo bien remunerado en el país.

4 Lecciones recogidas y recomendaciones

4.1 Principales conclusiones

En Ecuador, educación no es un sector prioritario para la cooperación gubernamental belga. El 77,5% del apoyo belga en educación está dirigido hacia la educación post-secundaria, debido a una fuerte presencia de las instancias de cooperación universitaria belga en el país (VLIR, CIUF, IMT). Sin embargo, se comprueba que esta figura presenta una imagen algo transformada de la realidad, debido a que la mayoría de las intervenciones de la cooperación universitaria no tienen vínculo directo con educación, sino son básicamente proyectos de investigación científica. Al mismo tiempo, se identificaron algunas intervenciones en educación, tanto de la cooperación gubernamental como de ONGs, pero que no aparecen así en las estadísticas por ser proyectos multi o intersectoriales.

De todos modos, la presencia belga en educación básica (básica y secundaria) en Ecuador es baja y básicamente reducida a algunas intervenciones de la VVOB (PROMEBAZ, PROCETAL, Escuelas Verdes) y el programa de la ONG DMOS-COMIDE de formación ocupacional para jóvenes en situación de alto riesgo. El programa Ecuador Asolescente, apoyado por la cooperación gubernamental, es un programa de educación a la salud en escuelas de nivel secundario. El componente 2 del programa de cooperación institucional entre el VLIR y la ESPOC contribuye indirectamente al fortalecimiento de la educación de base, a través de programas de extensión de mejoramiento de la calidad de la educación, con impacto a nivel nacional.

Con la aprobación del “Plan Decenal por la educación, 2006 - 2015”, el país dispone por primera vez de un marco estratégico oficial y ampliamente aceptado para el sector de la educación (básica). Este marco le permite a la cooperación internacional un mayor alineamiento de sus políticas a las prioridades nacionales. Hasta ahora, la VVOB ha sido el único actor belga que activamente busca alinearse con las políticas y estructuras nacionales en educación. El Plan Decenal constituye la base para la elaboración del nuevo plan quinquenal, 2008 – 2013 de la VVOB. Además se crearon espacios de coordinación y cooperación con las autoridades educativas del país, tanto a nivel local como nacional.

La coordinación entre actores belgas en el área de la educación es prácticamente nula y está limitada a algunos esfuerzos aislados de coordinación entre la cooperación gubernamental y la no gubernamental en intervenciones concretas. En el FABEC, el Foro de Actores Belgas en el Ecuador, educación no es un tema de discusión prioritario, algunos actores con intervenciones importantes en educación no participan al Foro.

Casi sin excepción, las intervenciones de la cooperación belga en educación han sido altamente exitosas. Eso se debe, entre otras, a una buena lectura de las necesidades locales por parte de la cooperación, y a la creación de buenos mecanismos de coordinación, formales o informales, con las contrapartes locales. La sostenibilidad de las intervenciones sigue siendo un mayor punto de atención en algunos casos, especialmente en los programas de formación universitaria, que se ven confrontados con problemas de demanda y de dependencia de la cooperación belga, en forma de becas y personal docente, para mantener los altos estándares de calidad de la oferta.

4.2 Recomendaciones

Las recomendaciones formuladas en este capítulo se refieren al proceso que los diversos actores de la cooperación belga, activos en el sector de la educación, puedan seguir para llegar a una mayor pertinencia, alineamiento, coherencia interna y sostenibilidad de sus intervenciones en educación en el país.

De acuerdo a la decisión tomada por el Comité de Pilotaje de la evaluación, no se formularán recomendaciones en cuanto al nivel de las inversiones de cada actor en el sector. Por ejemplo, los evaluadores respetan la decisión tomada por la cooperación gubernamental de concentrar sus intervenciones en los sectores salud y desarrollo rural (decisión pertinente de punto de vista de concentración y complementariedad con otras agencias de cooperación). De la misma manera, se acepta el hecho que la cooperación belga está principalmente presente en el subsector de la educación post-secundaria - consecuencia de la arquitectura misma de la cooperación belga -, bien que esta situación no corresponda ni con la presente nota estratégica de la cooperación belga para el sector – que da prioridad a la educación básica -, ni con el “Plan Decenal por la Educación” del Ecuador, que igualmente tiene como objetivo prioritario la universalización de la educación inicial y básica.

En vista del fortalecimiento de las políticas y estrategias de la cooperación belga en educación, se formulan las recomendaciones siguientes:

Coherencia – coordinación - complementariedad

- [1] Un primer requerimiento para llegar a una mayor coherencia y coordinación entre las intervenciones belgas en educación, es que los actores con actividades en esta área se conozcan entre ellos. Se recomienda organizar momentos de intercambio (integrados en las reuniones del FABEC?) donde se les da la oportunidad a los diversos actores belgas de presentar sus políticas, estrategias e intervenciones. Atención especial debería prestarse a los actores que han quedado relativamente aislados hasta el presente (ESPOL, COMIDE, etc.).
- [2] Aunque son pocas las intervenciones de la cooperación belga en educación de base, podría crearse un espacio de reflexión estratégica común, que permitirá posicionarse frente a las políticas prioritarias nacionales e internacionales, pronunciarse sobre aspectos estratégicos de educación, mejorar la sinergia y/o aclarar aspectos de complementariedad, todo en respetando la autonomía relativa de cada uno de los actores. Sugerimos al menos lo siguiente:
 - a. Realizar un análisis común de del Plan Decenal por la Educación (2006 – 2015), de los procesos que deben impulsarse y actores que deben fortalecerse para generar capacidades nacionales que sostengan la implementación de las políticas priorizadas por el plan.
 - b. Analizar formas e instancias de participación que se requieren para fortalecer la participación y exigibilidad de la ciudadanía respecto a educación;
 - c. Aclarar hacia dónde quiere apuntar el conjunto de la cooperación con relación a la agenda de universalización de la educación inicial y básica, así como al mejoramiento de la calidad educativa, articular la contribución particular de cada actor activo en el sector;
 - d. Sistematizar e intercambiar experiencias que vayan mostrando pertinencia e incidencia.
- [3] Dado que educación es un área de intervención importante para la cooperación belga que sin embargo no es un sector prioritario para la cooperación gubernamental, se recomienda que la cooperación belga esté representado por un delegado de la cooperación no gubernamental en los espacios de concertación entre donantes sobre educación, como es la (futura) Mesa de Educación.
- [4] La coordinación entre actores belgas es sobre todo importante a nivel estratégico. A nivel operativo, la deseabilidad de una cooperación eventual, dentro de la misma intervención, entre varios actores de la cooperación internacional (belgas u otras) debería ser profundamente analizado antes de tomar la decisión de coordinar

esfuerzos, particularmente en términos de sostenibilidad y compatibilidad de los mecanismos de gestión.

- [5] Se requiere que a cooperación universitaria aclare los vínculos que tienen sus proyectos de investigación universitaria con otros sectores de desarrollo económico-social. En la selección de nuevos proyectos de investigación, debería tomarse en cuenta la contribución potencial a la realización de las políticas prioritarias de desarrollo del país, aspecto que debería estar claramente descrito en el documento de formulación.
- [6] Se requiere aclarar la articulación de los programas de becas con las políticas y estrategias del sector educación. También hace falta una mayor coordinación entre los programas de becas apoyados por diferentes actores de la cooperación belga.

Instrumentos y políticas de la cooperación belga

- [7] Se requiere actualizar la base de datos ODA para que dé una información más completa y más confiable sobre la presencia real de la cooperación belga en educación. Particularmente, se recomienda que se formulen lineamientos más claros para el uso de los códigos sectoriales, de modo que sean utilizados de la misma manera por todos los actores de la cooperación. En cuanto a intervenciones de investigación universitaria, se recomienda que sean caracterizados en primer lugar por el tema de la investigación (medio ambiente, agricultura, etc.) y sólo después como proyectos de “educación post-secundaria”.
- [8] La caracterización de las intervenciones belgas en educación por subsector y por canal de financiación no dice mucho sobre el contenido y la naturaleza de las intervenciones. En vista de la elaboración de la próxima nota estratégica, se recomienda establecer una clasificación por “estrategia de intervención”, como la iniciada en el capítulo 3.2 de este informe.
- [9] Muchas intervenciones de la cooperación belga tienen una estrategia de “formación de adultos” sin que sean caracterizadas como intervenciones de “educación”. Siendo la “formación de adultos” un componente importante de las actividades de cooperación belga en educación, se recomienda incluirlo como estrategia de intervención en la futura nota estratégica sectorial.

Sostenibilidad

- [10] En intervenciones de innovación educativa, la sostenibilidad en la adopción de las innovaciones demanda acompañamiento técnico por tiempos largos (aproximadamente 8 años), para asegurar su sostenimiento, dado que supone ‘cambio de cultura pedagógica y escolar’. Al mismo tiempo se requiere ir consolidando estrategias operativas y de coordinación eficaces, tanto en el espacio micro institucional, como en los niveles meso (cantón, provincia) y nacional (nivel central).
- [11] En futuros programas de formación universitaria, debe prestarse mayor atención al análisis de factores de demanda, factibilidad y sostenibilidad antes de lanzar la oferta.

Appendice I. Ayuda belga en educación y formación

Resumen

Ecuador	Valor de las intervenciones	
	(in K €)	(% del valor total)
Gastos Totales (2001 – 2005)	11,469	2.4%
Gastos 2001	2,106	2.6%
Gastos 2002	2,593	2.6%
Gastos 2003	2,639	2.8%
Gastos 2004	2,453	2.3%
Gastos 2005	1,678	1.7%
Valor promedio de las intervenciones	441	
Posición entre los países contrapartes (en base del valor de las intervenciones)	5	
Posición general (en base del valor de las intervenciones)	7	
Número de intervenciones:	26	

Por Departamentos

Ecuador	Valor de las intervenciones	
	en K €	% de los gastos por país / región
D0.2 – Seguimiento / Evaluación / Estadísticas		
D1 – Programas Gubernamentales	1,116	9.7%
D2 – Programas Especiales		
D3 – Programas No Gubernamentales	10,352	90.3%
D3.1 – ONGs	1,776	15.5%
D3.2 – Universidades / Instituciones Científicas	4,104	35.8%
D3.3 – Otras contrapartes	4,472	39.0%
D4 – Programas Multilaterales y Europeos		

Por códigos CAD

Ecuador	Valor de las intervenciones	
	en K €	% de los gastos por país / región
111 – Education, nivel no precisado		
11110 – Política educacional y gestión administrativa		
11120 – Equipos y formación en educación		
11130 – Formación de profesores		
11182 – Investigación en educación		
112 –Education Básica	592	5.2%
11220 – Education primaria		
11230 – Capacitación básica para jóvenes y adultos	592	5.2%
11240 – Education de la primera infancia		
113 –Education Secundaria	1,184	10.3%
11320 – Educación secundaria		
11330 – Formación profesional	1,184	10.3%
114 – Educación Post-secundaria	8,885	77.5%
11420 – Educación superior	8,628	75.2%
11430 – Formación avanzada, técnica y de gestión	257	2.2%
Educación con otros códigos DAC / CRS	807	7.0%
12181 – Educación y formación médica	114	1.0%
12261 – Education en salud	3	0.0%
14081 – Educación y formación en agua y saneamiento		
31381 – Educación y formación en pesca		
33181 – Educación y formación en comercio		
41081 – Educación/formación en medio ambiente		
43081 – Educación y formación multisectorial	691	6.0%

Appendice II. Indicadores educación

Datos de los tres últimos Informes Globales de Monitoreo (IGM) sobre EFA	IGM 2005			IGM 2006			IGM 2007		
	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc	Fem.	Total	Masc.	Fem.
Tasa de alfabetismo en adultos (15 y más) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	91.0*	92.3*	89.7*	91.0* ¹	92.3*	89.7*	91	92	90
Tasa bruta de inscripción en pre primaria (%)	2001			2002-2003			2004		
	73	71.8	74.2	74.4	73.3	75.6	77	76	77
Tasa neta de admisión en educación primaria	2001			2002-2003			2004		
	86.3	85.9	86.6	87.2	86.9	87.5	85	85	85
Tasa Neta de inscripción en educación primaria	2001			2002-2003			Año escolar terminando en 2004		
	99.5	99.0	100.0	99.5	99.1	100.0	98	97	98
Niños fuera de la escuela (000)	2001			2002-2003			Año escolar terminando en 2004		
	8.5	8.5	-	8	8	-	11	11	-
Abandono en todos los niveles (%)	2000			2001-2002			Año escolar terminando en 2003		
	23.8	24.4	23.2	27.9	28.6	27.2	27.4	28.0	26.8
Transición de la educación primaria a la educación general secundaria (%)	2000			2001-2002			Año escolar terminando en 2003		
	72.8	75.0	70.4	72.9	75.0	70.8	74	76	71
Tasa neta de inscripción en educación secundaria (%)	2001			2002-2003			Año escolar terminando en 2004		
	50.0	49.5	50.5	35.5**	30.5**	40.8**	52	52	53
Tasa bruta de inscripción en educación terciaria (%)	2001			2002-2003			Año escolar terminando en 2004		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tasa alumno/profesor en educación primaria	2001			2002-2003			Año escolar terminando en 2004		
	25	-	-	24	-	-	23	-	-
Tasa alumno/profesor en educación secundaria	2001			2002-2003			Año escolar terminando en 2004		
	14	--	-	13*	-	-	13	-	-
Gasto público total en educación como % del PNB	2001			2002			2004		
	1.1**			1.1** ²	-	-	-	-	-

¹ (*): Datos nacionales

² (**): Estimaciones UIS

Appendice III. Lista de intervenciones belgas en educación, 2002 – 2006²²

Actor	Intervenciones
DGCD/ CTB	Maestría en Ciencias Sociales en Asuntos Indígenas (Fondo Indígena Ecu Postgrado Flacso) Educación Intercultural Bilingüe Lucha contra la vivera endémica Parte 2 Bolsas de estudio locales/regionales; bolsas de estudio en Bélgica
VVOB	Mejoramiento de la calidad de la educación básica en la provincia del Azuay (PROMEBAZ) Mejoramiento de la educación técnica agropecuaria en la región de frontera Sur (PROCETAL) Mejoramiento de las capacidades de micro y medianas empresas (CEA – PYMES) Apoyo a la descentralización y planificación para la descentralización (PLANTEL) Educación al medio ambiente (Escuelas Verdes)
CIUF	PIC Estudio de 2 antropozoonosis presentes en Ecuador, el fasciolosis y el tuberculosis: aspectos epidemiológicos y lucha integral. Práctica delocalizada Práctica de formación en tecnología y gestión del transporte fluvial y fluvio-marítimo a PYMES y empresas públicas de Sudamérica Acciones Norte Bolsas de estudio y prácticas internacionales
VLIR	PIC Avances en ciencias de suelo Contribución de la aforestación y reforestación al enriquecimiento de la rendición física y socio-económica de la tierra en la zona Sud-Andino del Ecuador: apoyo al análisis; la modelación y la planificación Desarrollo participativo y adaptación de innovaciones tecnológicas para el manejo sostenible de suelos y agua en la zona sud-andina del Ecuador Hacia el manejo integrado de cuencas en áreas montañosas tropicales: el problema del manejo de sedimentos, cuenca del Paute CUI – Escuela Superior Politécnica del Litoral – . Subcomponentes: Fortalecimiento de las capacidades de investigación Innovación de la educación en ingeniería utilizando los TICs Biotecnología para un medio ambiente sustentable y el desarrollo social de la agricultura ecuatoriana Sistemas de manejo del medio ambiente en agricultura y acuicultura Nuevas metodologías de gestión para la acuicultura de camarones sustentable Programa de investigación de materiales Programa de educación y capacidades de investigación para la ingeniería de software, telecomunicaciones y robóticas Programa de desarrollo empresarial Estudio para el desarrollo de la costa Ecuatoriana Nuevo programa CUI con la Universidad de Cuenca Acciones Norte Bolsas de estudio y prácticas internacionales
IMT	Maestría en Salud Pública, con el “Instituto de Salud Pública” (ISP), PUCE, Quito
ONG	Mejoramiento de las condiciones de vida de los jóvenes a través de la formación técnica y ocupacional

²² Fuente: Base de datos ODA de la DGCD

Actor	Intervenciones
	(DMOS-COMIDE) Mejoramiento de las condiciones de trabajo de jóvenes indígenas, a través de la formación agropecuaria y ocupacional (DMOS-COMIDE) Fortalecimiento de la formación técnica y ocupacional a jóvenes desfavorecidos (DMOS-COMIDE) Inserción al trabajo de jóvenes afro-ecuatorianos (DMOS-COMIDE)

Appendice IV. Listado de entrevistados

Institución	Nombre	Función
Cooperación gubernamental		
DGCD	Lieven de la Marche	Primer Secretario de la Cooperación al Desarrollo
	Stefan Meerschaert	Agregado de la Cooperación al Desarrollo
CTB	Willy Demeyer	Representante residente
	Marta Guitierrez	Encargada de programas
	Alicia Pabón Subía	Responsable de proyectos especiales
PROLOZA	Pierre Henry-Dimanche	Co-director belga (CTB)
ESPOL - CENAIM	Laurence Massaut	(Ex) Co-directora belga (CTB)
Ecuador Adolescente	Myriam Moya	Directora Nacional
CODENPE	Luis Robles	Técnico AECI
VVOB		
VVOB	Piet de Vuyst	Coordinador Nacional
VVOB – PLANTEL	Tom Leenders	Cooperante, coordinador PLANTEL
VVOB – PROCETAL	Ingrid Lauwers	Cooperante, responsable componente de escuelas agropecuarias
	Carl Oomens	Cooperante, responsable componente CBFT
	Yves van Gesel	Cooperante, coordinador PROCETAL
Universidad de Loja	Felix Hernández	Director área agropecuario y recursos naturales
	Eddy Pazminio	Coordinador área de educación CBFT
Beneficiarios y técnicos del MEC del proyecto PROCETAL (entrevista grupal)	<p>MEC: Ramiro Ramón, Pablo Bustamante</p> <p>Contrapartes MEC (asesores): Gladys Tira Maldonado, Nelson Balcazar, Mario de los Angeles Macas, Hugo Benitez, Mercy Pardo, Ángel Moreno, Manolo Salinas, Francisco Palacios</p> <p>Rectores y vice rectores institutos beneficiarios: Cumandá Jaramillo, Edgar Tacún Guarnán, Sergio Granda Iñiquez, Carlos Eduardo Peralía, Carlos Berrú, Luis Guaya</p>	
VVOB - PROMEBAZ	Peter Van Sanden	Cooperante, coordinador PROMEBAZ
	Bart Van der Bil	Coooperante
ISPED Cuenca	Enrique Tola	Rector ISPED, presidente Comité Consultivo PROMEBAZ

Institución	Nombre	Función
	Judith Quispe	Profesora ISPED. Coordinadora equipo de enclaje PROMEBAZ
MEC, Dirección Provincial de Educación de Azuay	María Augusta Sanabria	MEC-Quito, delegada al equipo de enclaje de la Dirección Provincial del Azuay
	Gonzalo Reyes	Delegado de la Dirección Provincial de Educación de Azuay al PROMEBAZ
Universidad de Cuenca	María Eugenia Maldonado	Decana de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de Educación
	Mónica Cordero	de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de Educación al PROMEBAZ
Unidad Educativa Ignacio Malo	Teresa Sánchez	Directora
	Gonzalo León	Profesor
	Carmen Billa	Profesora
	Manuel Cruz	Profesor
Escuelas Verdes	Sandra Criollo	Ex-colaboradora del proyecto Escuelas Verdes
Cooperación Universitaria – VLIR		
Universidad de Cuenca	Arturo Carpio	Coordinador programa CUI
Universidad de Cuenca - PROMAS	Anja Wijffels	Investigadora
	Esteban Pacheco	Investigador
ESPOL	Sergio Flores	Coordinador programa CUI
	Paúl Carrión Mero	Promotor local componente 1 programa CUI
	Enrique Peláez	Promotor local componente 2 programa CUI
	Helga Rodríguez	Promotor local componente 3 programa CUI
	Pilar Cornejo	Promotor local componente 4 programa CUI
	Julie Nieto	Promotor local componente 5 programa CUI
	Cecilia Paredes	Promotor local componente 6 programa CUI
	Virginia Lasso	Promotor local componente 7 programa CUI

Institución	Nombre	Función
	Carlos Monsalve	Promotor local componente 8 programa CUI
Cooperación Universitaria - CIUF		
CETIF	Sálomon Jaya Quezada	Director CETIF
	Jaime Guitierrez	Investigador
	Antonio Rea	Investigador
	Roberto Basantes	Investigador
Cooperación Universitaria - IMT		
PUCE – ISP	Edison Aguilar Santacruz	Director
	Karen Pesse	Profesora
	Rosa Joles	Profesora
	Julio Palacios	Profesor
	América Rojas	Secretaria
CIUF + IMT		
Universidad Central - CIS	washington Benitez	Director del Centro
	Minna Moncayo	Director de la Oficina de Desarrollo
	Javier Hernán	Ecónomo de la Inspectoría Salesiana
Instituciones Nacionales e Internacionales en Educación		
MEC (central)	Gloria Vidal Illingworth	Subsecretaria General de Educación
	Leonardo Izurieta	Director Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP)
	Soraya Toro	Técnica Dirección de Currículo
	Fernando Montalvo	Técnico DINET
	Ma. Elisa Jarrín	Técnica Educación Básica
	Lilián Ávalos y Fabián Trujillo	Técnicos de Supervisión Educativa
INECI	Carlos Játiva Naranjo	Director Ejecutivo
CONESUP	Darío Moreíra	Director

	Consuelo Feraud	Técnica encargada de organismos internacionales
Contrato Social por la Educación	Milton Luna Tamayo	Director Ejecutivo
	Cecila Viteri	Secretaria
UNICEF	Juan Pablo Bustamante	Oficial de Educación
UNESCO	Carlos Ruaro	Encargado sector educación
	Anastasio Mitjans	Consultor en Educación
	María-Eugenia Martínez	Coordinadora HIV/SIDA
	Cumandá Orellana	Experta Género y Educación

Appendice V. Bibliografía

Contrato Social por la Educación. “*Agenda Ciudadana*”. 2006.

MEC. “*Plan Decenal por la Educación 2006 – 2015*”. CSE, Quito, 2006.

CONAM – GTZ. “*Estado de Concreción del Proceso de Descentralización en el Ecuador. Línea de Base de la Descentralización a Julio 2004*”. CONAM, 2004.

Contrato Social por la Educación. “*Boletín de Prensa 19-03-2007*”. CSE, Quito, 2007

Jaime Rojas Pazmiño. *Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en el Ecuador*. IESALC, Mayo de 2003.

PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación, Grupo Faro. “*Ecuador 2006: Informe de Progreso Educativo. “Calidad con Equidad : El desafío de la educación ecuatoriana*”. Quito, 2006.

World Bank education data:

<http://devdata.worldbank.org/edstats/SummaryEducationProfiles/CountryData>

UNESCO. *Estudio diagnóstico –estadísticas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. 2005.

FLACSO – sede Ecuador. “*Informe Final de Evaluación del Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales*”. MEC, Quito, abril 2005.

Instituto Ecuatoriano de Cooperación Internacional. “*Cooperación para el Desarrollo 2005*”. IECI, Quito, 2004.

DGCD. “*Nota estratégica país. Ecuador*”. Quito, 2002

DGCD. “*Nota estratégica país. Ecuador*”. Quito, 2006 (documento interno de trabajo)

VVOB. “*Programa quinquenal 2003 – 2007*”. Bruselas, 2002.

VVOB. “*VVOB Ecuador: Nota estratégica*”. Quito, 2005.

ESPOL. *Presentaciones PowerPoint de todos los componentes del programa CIU, preparados para la visita de evaluación*. ESPOL, 2007.

Informes de formulación y/o evaluación de los proyectos visitados.

Tanzania

Julie Carpenter

Sikitiko Kapile

Août 2007

Contents

Tanzania	41
1 Country background	47
1.1 Key educational trends	47
1.1.1 Major policy interventions	47
1.1.2 Government structures	48
1.1.3 Sector wide approach	48
1.2 Profile of international presence	49
1.3 Profile of Belgian presence	49
1.4 Organisation of development partnership	50
1.5 Contexts.....	50
2 Findings	51
2.1 Policy trends and relevance.....	51
2.1.1 Direct bilateral cooperation.....	51
2.1.1.1 Country Strategy Paper	51
2.1.1.2 Indicative Development Cooperation Programme (IDCP).....	51
2.1.2 Indirect bilateral cooperation.....	51
2.2 From policy to practice – processes	52
2.2.1 Direct bilateral cooperation	52
2.2.1.1 PEDP.....	52
Finance	52
Participation and management by pooled fund partners (PFPs).....	53
2.2.1.2 Scholarships.....	53
2.2.2 Indirect bilateral cooperation.....	54
2.2.2.1 VLIR-UOS IUC Programme	54
Sokoine University of Agriculture (SUA)	54
The IUC Partner Programme at SUA.....	55
University of Dar es Salaam (UDSM)	57
The IUC Programme at UDSM	57
2.2.2.2 DMOS/COMIDE support to vocational training	58
Extension of Don Bosco Vocational Training Centre (VTC), Oyster Bay, Dar es Salaam.....	58
Support to the Don Bosco VTC for Girls, Temeke, Dar es Salaam	59
Job skills programme for under-employed youth, St Francis de Sales VTC, Isaka, Shinyanga.....	59
2.3 Coherence	59
2.3.1 Belgian actors in country	59
2.3.2 With international priorities	59

2.3.3	Alignment with country priorities.....	60
2.3.4	Alignment with country practices and educational structures.....	60
2.3.4.1	With government structures	60
	PEDP	60
	DMOS/COMIDE.....	60
2.3.4.2	Across educational interventions.....	60
2.4	Coordination	61
2.4.1	Amongst Belgian actors in country	61
2.4.2	With international partners.....	61
2.4.2.1	Direct bilateral cooperation.....	61
	BTC Education Adviser.....	61
2.4.2.2	Indirect bilateral cooperation	62
2.4.3	With government and other in-country organisations	62
2.4.3.1	Direct bilateral cooperation.....	62
	Effectiveness of the PEDP planning dialogue	62
	Dialogue during implementation of the PEDP	63
	The role of the BTC Education Adviser in dialogue with Government.....	63
	A potential new role for the Education Adviser	63
2.4.3.2	Indirect bilateral cooperation	63
2.5	Complementarity.....	64
2.5.1	DGDC / BTC	64
2.5.2	Other Belgian actors	64
2.6	Efficiency and effectiveness	64
2.6.1	Approaches.....	64
2.6.1.1	Sector specialist and other support to dialogue	64
2.6.1.2	PF efficiencies	65
2.6.1.3	Programme and project approaches	65
2.6.2	Budgeting.....	65
2.6.2.1	PEDP PF disbursements.....	65
2.6.2.2	The VLIR-UOS cooperation model.....	66
3	Effects	66
3.1	Effects of Belgian support.....	66
3.1.1	Direct bilateral cooperation	66
3.1.1.1	PEDP.....	66
3.1.1.2	Scholarships.....	66
3.1.2	Indirect bilateral cooperation.....	67
3.1.2.1	VLIR-UOS IUC programme	67
3.1.2.2	DMOS/COMIDE projects.....	67
3.2	Factors that contributed to successful outcomes.....	67
3.3	Factors that have limited the success of outcomes	68
4	Lessons learned and recommendations	68

4.1	Future funding modalities in direct bilateral support to education.....	68
4.2	The need for specialist and sector support.....	68
4.3	Financial control and decision-making in a PF	68
4.4	Engagement with civil society	69
4.5	Expansion of higher education (HE)	69
4.6	Bilateral scholarships.....	69
4.7	A programme approach in the VLIR-UOS IUC programme.....	69
Appendice I. List of interventions		70
Appendice II. Tanzania – key statistics from Belgian aid		71
Appendice III. Key education statistics		73
Appendice IV. Interview list		74
Appendice V. Key documents consulted.....		76
Appendice VI. Comments and Responses.....		78

Abbreviations

AfDB	African Development Bank
BEDC	Basic Education Development Committee
BTC	Belgian Technical Cooperation
CIDA	Canadian International Development Agency
CSO	Civil society organisation
CSP	Country Strategy Paper
DANIDA	Danish International Development Agency
DFID	(UK) Department for International Development
DGDC	(Belgium) Directorate General of Development Cooperation
DMOS/COMIDE	Dienst Missionaire Ontwikkelingssamenwerking / Service de Coopération Missionnaire au Développement (Service for Missionary Development Cooperation)
DP	Development partner
EC	European Commission
ECCE	Early childhood care and education
EDG	Education Donors Group
EFA	Education for All
EMIS	Educational management information system
ESDP	Education Sector Development Programme
EU	European Union
FY	Financial year
GBS	General budget support
GoT	Government of Tanzania
HE	Higher education
ICT	Information and communications technology
IDCP	Indicative Development Co-operation Programme
IUC	Institutional University Cooperation
JAST	Joint Assistance Strategy for Tanzania
JICA	Japan International Cooperation Agency
LGA	Local government authority
MCDGC	Ministry of Community Development, Gender and Children
MDG	Millennium Development Goals
MHEST	Ministry of Higher Education, Science and Technology
MLEYD	Ministry of Labour, Employment and Youth Development
MOEC	Ministry of Education and Culture

MOEVT	Ministry of Education and Vocational Training (formerly MOEC)
MOF	Ministry of Finance
MOU	Memorandum of Understanding
NGO	Non-governmental organisation
PEDP	Primary Education Development Plan
PF	Pooled Fund
PFP	Pooled fund partner
PMO	Prime Minister's Office
PMO-RALG	Prime Minister's Office – Regional Administration and Local Government
PO-PSM	President's Office – Public Service Management
PRBS	Poverty reduction budget support
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper
SEDP	Secondary Education Development Plan
SIDA	Swedish International Development Agency
SWAp	Sector-wide Approach
TA	Technical assistance
TAS	Tanzania Assistance Strategy
TEN/MET	Tanzania Education Network
TOR	Terms of reference
TWG	Technical Working Group
UDSM	University of Dar es Salaam
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
USAID	United States Agency for International Development
VET	Vocational education and training
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad - Universitaire Ontwikkelingssamenwerking (Flemish Inter-University Council, University development cooperation)
WB	World Bank

Acknowledgements

This case study was researched by Julie Carpenter, from Education for Change Ltd., and Sikitiko Kapile, from PEM Consult East Africa. We are grateful to the staff of the Embassy of Belgium in Dar es Salaam for their advice and assistance in organising the programme, and to all those people who took time to meet with us and contribute to this evaluation.

1 Country background

Tanzania is the biggest country in East Africa and has a population of about 33 million people. The population density is estimated at 31 people per sq km although this density varies radically from one region to another. Tanzania is one of the least urbanised countries in Sub-Saharan Africa. Urban dwellers constitute only about 11% of the population although the urban population is growing at some 10% per year.

Administratively the country is divided into 21 Regions and these are subdivided into 114 Districts. The Districts are further sub divided into Wards. The Local Government Offices in the Districts are responsible for, among other things, the administration of primary school education under the umbrella of Prime Minister's Office-Regional Administration and Local Government (PMO-RALG).

Although it remains one of the poorest countries in the world, with a low human development index of 0.423 in 2001 rising to 0.430 in 2006²³, in the last five years Tanzania has emerged as one of the more successful developing countries in Africa, with a respectable economic growth rate and significant infrastructure improvements. GDP per capita was USD190 in 1996 and grew to USD300 by 2003. The structure of the economy is slowly changing but some 80% of the population are employed in agriculture or related activities.

1.1 Key educational trends

Tanzania experienced a rapid decline in the education sector, particularly at primary level, between 1980-2000, characterised by falling gross enrolment rates (67% in 1995 as against 98% in 1981), poor academic performance and declining infrastructure. Tanzania has one of the lowest rates of secondary education in the world. In 2002, of secondary school aged children only 6% were enrolled in lower secondary schools.

Since the Government's decision in 1996 to liberalise higher education (HE), the number of HE institutions has grown from one at the time of independence in 1961 to 30 university and non-university institutions in 2002, of which 6 institutions are recognised as Public Universities. In 2002 the total enrolment in both public and private universities was about 15,000. Three new publicly funded universities will open for business in 2007/2008.

1.1.1 Major policy interventions

The major policy interventions/ reforms include:

- Universal Primary Education (UPE) and the Musoma Resolution in 1974.
- Vocational Education and Training Act (1994).
- Education and Training Policy (1995).
- The National Higher Education Policy –1995 (reviewed 1999)
- The National Technical Education and Training Policy –1996
- Vision 2025 (1999)
- The Education Sector Development Programme (2001).

²³ [United Nations Development Programme's Human Development Report 2006](#)

1.1.2 Government structures

Responsibility for education in Tanzania is shared between five ministries. The Ministry of Education and Vocational Training (MOEVT) (formally Ministry of Education and Culture (MOEC)) is responsible for policy and standards at primary level, and for delivering secondary and teacher education. The PMO-RALG is responsible for delivering primary education. The Ministry of Higher Education, Science and Technology (MHEST) is responsible for managing the tertiary sub-sector. The Ministry of Community Development, Gender and Children (MCDGC) has responsibility for early childhood care and education (ECCE) and folk development education and the Ministry of Labour, Employment and Youth Development (MLEYD) has interests in vocational education and training (VET).

1.1.3 Sector wide approach

The Government initiated a sector wide approach (SWAp) to education development in 1996 and prepared the Education Sector Development Programme (ESDP). The Programme, which became operational in August 2001, covers all sub-sectors in education sector: basic education which includes pre-primary, primary, adult, secondary, and teacher education, higher education, VET both formal and non-formal. It was formulated to address such critical issues and problems as quality, accessibility and equity, enrolment, broadening the base for education financing and establishment of education funds, decentralisation of management of institutions etc. The Programme includes the following strategic goals:

- Prioritise primary education in public spending on education, through a target of 70% share of the recurrent education budget over the period 1998-2015.
- Provide more quality education both formal and non formal in secondary, vocational technical and higher education and also training opportunities, especially in under-served areas and to disadvantaged groups and girls.
- Enabling post secondary, higher education and vocational education and training provision to be demand-driven and market responsive.

The ESDP also established a national management structure for implementation of the programme that brings together representatives of the five line ministries with responsibilities in the sector – see Figure 1 below.

The ESDP was followed by development plans of education sub sectors including primary education, Primary Education Development Plan (PEDP) 2002 – 2006 and secondary education, Secondary Education Development Plan (SEDP) 2004 – 2008. The PEDP was developed to address targets set in the ESDP, such as eliminating illiteracy by 2010, attaining UPE by 2010, raising minimum qualifications for primary school teachers by 2003 and ensuring adequate and appropriate instruction materials and standard physical infrastructure by 2010. It was adopted in 2001.

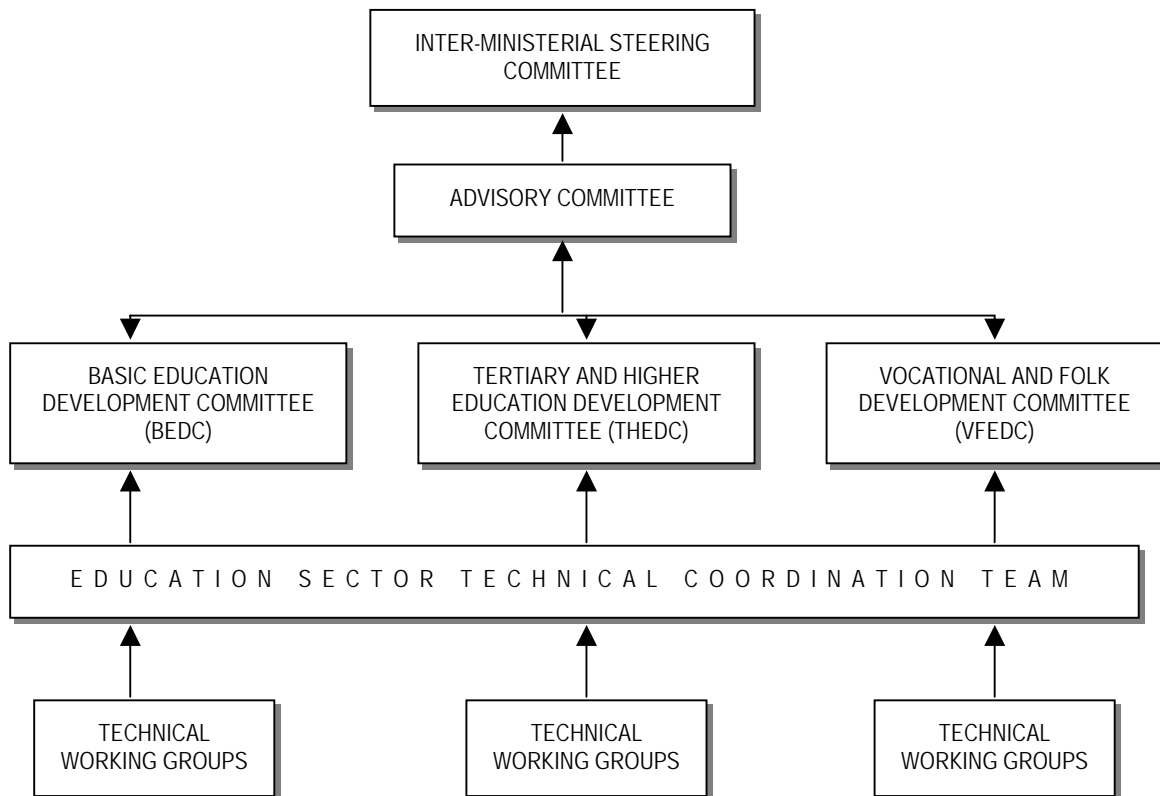


Figure 1: ESDP national management structure

1.2 Profile of international presence

All the European bilateral development partners (DPs) have been active in Tanzania and in the education sector over the last decade, as have the UN agencies (UNESCO and UNICEF), the World Bank (WB) and African Development Bank (AfDB), European Union (EU), United States Agency for International Development (USAID) and Japan International Cooperation Agency (JICA). Nine donors participated in the PEDP PF, namely Canadian International Development Agency (CIDA), the Netherlands, Sweden, Norway, Finland, France, Belgium, Ireland, and the EU. The SEDP is substantially funded through a WB loan. Four of the pooled fund partners (PFPs) (EU, Norway and Sweden and the Netherlands) also fund the education sector through the Poverty Reduction Budget Support (PRBS) facility, as does the UK Department for International Development (DFID). UNICEF, USAID and JICA have other channels for financial support to the education sector.

1.3 Profile of Belgian presence

Belgium has a long-standing development relationship with Tanzania, going back to the mid-seventies. Belgian development assistance to Tanzania during the period 2001-2005 totalled €68.5 million, of which assistance to education and training represented €16.7 million (24.4%). Almost all aid to education was disbursed through D1 – Governmental Programmes (62.3%) and D3 – Non-governmental Programmes (32.7%). The majority was allocated to basic education (55.7%), including 50.3% to primary education, and to post-secondary education (31.4%), including 26.5% specifically for higher education.

Other sectors receiving Belgian assistance during the evaluation period are the legal sector, local government reform, environment and HIV/AIDS.

Table 2: Education assistance to Tanzania as percentage of total ODA (€million)

Total Belgian ODA to Tanzania					
Total	2001	2002	2003	2004	2005
68,551	9,890	31,983	8,828	13,166	4,684
Total Belgian ODA to education in Tanzania					
Total	2001	2002	2003	2004	2005
16,696 (24.4%)	2,047 (20.7%)	2,443 (7.6%)	5,638 (63.8%)	5,140 (39%)	1,434 (30.6%)

1.4 Organisation of development partnership

In 2000 the Tanzania Assistance Strategy (TAS) and the Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP) were developed concurrently, building on the Vision 2025. The TAS was a Government of Tanzania (GoT) initiative aimed at restoring local ownership and leadership, and promoting partnership with DPs in the design and execution of development programmes. In 2006 the Joint Assistance Strategy for Tanzania (JAST) replaced the TAS, and DPs are expected to adopt the JAST “as the basis for guiding the management of their development co-operation with the Government. Bilateral agreements and country assistance strategies will be brought in line with the JAST and specify concrete arrangements in implementing the JAST for individual Partners.”²⁴

During 2001-2004 all DPs in education (17 in total) were members of the Education Donors Group (EDG). There were also DP groups in other sectors, placing a heavy burden upon smaller bilateral DPs, such as Belgium, active in several sectors at once but with limited staff resources.

1.5 Contexts

Within the overall development and Poverty Reduction Strategy (PRS) frameworks in the country, the GoT regards education as a priority sector. In the wider context of Tanzanian development, the government has been undertaking major reform programmes including Local Government Reform Programme (LGRP), Public Service Reform Programme, and Public Finance Management Reform Programme (PFMRP). All these reforms are intended to strengthen the government’s decentralised structures in delivering public services and fulfilling the country’s needs. The ESDP process is proceeding in parallel with all these reform programmes.

²⁴ Government of Tanzania. Joint Assistance Strategy for Tanzania: Part 1. November 2006.

2 Findings

The years 2001-2005 were a period of particularly intensive engagement by DPs in education development assistance in Tanzania, coinciding with the implementation of the first PEDP in a SWAp through the modality of PF. The PEDP tested the management structures set up to deliver the ESDP and provided both Government and DPs with considerable experience, both positive and negative, of managing and disbursing funds through the new mechanisms.

2.1 Policy trends and relevance

2.1.1 Direct bilateral cooperation

The principal policy and strategic instruments have been the Country Strategy Paper (CSP) 2002-2006 and the Belgian-Tanzanian Indicative Development Co-operation Programme (IDCP) 2003-2007.

2.1.1.1 Country Strategy Paper

The CSP states that the “goal and purpose of the Belgian development strategy in Tanzania will be [to] co-operate with Tanzania to reduce the proportion of its population living in absolute poverty to less than 15% of the population by 2015” through “close co-operation with the Government and civil society and jointly with other donors”. “Improved primary education” was one of five focal areas / sectors, which also included “improved sustainable community management of the environment” and “increased support to the decentralization process”. The CSP also notes “in order not to lose contact with the reality in the field, the co-operation will support programmes and activities both at national level and in selected districts. This will allow both partners to test the final outcome of national strategies and action plans at grassroots level.”

The CSP briefly summarises Belgian indirect co-operation in Tanzania through Belgian NGOs in rural development, vocational training and agriculture, and through the Flemish Inter-University Council (VLIR) in higher education.

2.1.1.2 Indicative Development Cooperation Programme (IDCP)

The IDCP is the main policy instrument resulting from policy dialogue with the Government, the guiding principles of which “are a geographical and sectoral concentration of the co-operation activities steered by a step-by-step approach aimed at real partnership and ownership by the Tanzanian population and taking into account the need for a strong donor co-ordination process led by the Tanzanian Government.” It is agreed in the IDCP that in primary education “in line with the new ESDP...and the request of the Ministry of Education and Culture, the Belgian support would be channelled through the recently established basket fund mechanism for the PEDP.”

The present IDCP was negotiated in 2002 and presents Belgian policy at the time. It was mainly project oriented, focusing on Education for All (EFA) and Millennium Development Goals (MDG) priorities. Though the government was articulating the new SWAp the IDCP did not give significant consideration to the implications of basket funding, noting only, under Development Co-operation Principles, “special attention should be paid to a more sustained approach to capacity building focussed on the operational staff as well as managing staff at the different levels of the administration in order to strengthen the institutional competence”.

2.1.2 Indirect bilateral cooperation

There are two channels for indirect Belgian cooperation in education and training in Tanzania. DMOS/COMIDE – the Service for Missionary Development Cooperation – the Belgian NGO of the Salesian order of Don Bosco, has a regional development office in Nairobi for East Africa,

through which capacity building and training facilities were funded in three vocational training centres for post primary school students between 2001-2005.

VLIR-UOS had a programme of institutional university cooperation (IUC) with the universities of University of Dar es Salaam (UDSM), from 1998-2002, and Sokoine University of Agriculture (SUA), from 1997-2006. VLIR-UOS has common global objectives for the IUC Programme: “empowering the local university as an institution to better fulfil its role as development actor in society” is the overall objective, the achievement of which is done “through interventions aimed at improving institutional policies and management and the quality of local education, research and societal service delivery”.

In addition, one VLIR-UOS ‘Own Initiative’ (medium-term project level cooperation between Flemish academics and academics of universities and research institutions in the South) was also implementing between the Faculty of Agronomy of the Catholic University of Leuven (KUL) and the Naliendele Agricultural Research Station in Mtwara (2002-2006).

2.2 From policy to practice – processes

2.2.1 Direct bilateral cooperation

Direct bilateral cooperation in education and training between 2001-2005 was focused on primary education through the PEDP PF, and on the bilateral scholarship programme.

2.2.1.1 PEDP

The four main components of the PEDP were:

- Enrolment expansion: PEDP aimed to have all children between the ages 7 – 12 enrolled into standard one by 2005. In 2001 the Government abolished all school fees and other charges in order to remove a hindrance to school access among poorer families. In order to accommodate expanded enrolment, PEDP also focused on increased recruitment and training of teachers and a programme of school construction.
- Quality improvement: PEDP was to target in-service training for teachers and ensuring an adequate supply of teaching and learning materials, including textbooks, delivered through a new capitation grant.
- Capacity building: institutional capacity and competence was to be strengthened at all levels in the education system, including pre-service teacher training, governance and management, and developing an educational management information system (EMIS).
- Strengthening institutional arrangements: based on the mainstreaming of management of PEDP and coordination between the local government reform programme and the strengthening of education management structures at local level.

Finance

PEDP funding included the following:

- Domestic support included in budgets of MOEC, PMO-RALG and Ministry of Finance (MOF);
- World Bank loan (including co-financing from the Netherlands);
- Pooled Fund (PF) (Belgium, Canada, EU, Finland, France Ireland, Netherlands, Norway, and Sweden);
- Project support (e.g. UNICEF, AfDB, JICA).

An estimated donor PF of €400 million, to which Belgium contributed approximately €8million, was spent on PEDP over the period of five years (2002-2006). It was agreed the Belgian contribution would be disbursed in two tranches of approximately €4 million each. The second payment was made in December 2004.

Participation and management by pooled fund partners (PFPs)

The MOU between Government and PFPs (GoT 2002) sets out the terms and procedures for joint management, funding, monitoring and evaluation of the PEDP. It specifies a number of issues that proved to be critical, such as:

- “Reporting will be harmonized so that one common reporting system using GoT systems will eventually be used for all activities in the sector. Individual reporting requirements by each pooled fund partner will increasingly and rapidly be integrated into the common reporting mechanism.” Four reporting systems were agreed under the MoU:
 - Quarterly and annual progress reports
 - Financial monitoring on a quarterly basis
 - Audit reports on an annual basis.
 - Financial tracking (started 2004).
- “Unilateral actions by one party, without consultations with others affected, will be avoided. Before withholding any disbursements, the PEDP Pooled Fund Partners will consult, according to procedures agreed within the Basic Education Development Committee and this MOU “

DPs’ (including PFPs) participation in the management of PEDP was through the *Basic Education Task Force* which is responsible for reviewing and discussing all issues before presenting them to Basic Education Development Committee (BEDC) (see Figure 1 above); and five *Technical Working Groups* (TWGs) for basic education covering access, quality, finance, institutional arrangements, and cross cutting issues.

2.2.1.2 Scholarships

Belgium is one of five countries (the others being the Netherlands, Japan, South Korea and Malaysia) that provide bilateral funds for local scholarships (BSc and MSc) and for scholarships in Belgium (MSc and PhD) targeted at public service staff. In addition fellowships are awarded for specialised short courses (3 – 4 months) in either Belgium or Tanzania. The studies have to be directly related to the priority sectors of bilateral cooperation agreed between the two countries, as reflected in the CSP.

Since 2002 the number of MSc and PhD scholarships in Belgium has averaged 12 per year. The number of local scholarships has risen year on year to a total of 64 scholarships in academic year 2005/6 (see Table 2 below for an analysis of local scholarships). The scholarship and fellowship programmes are coordinated by the President’s Office – Public Service Management (PO-PSM), which is responsible for the selection process using a panel of external reviewers. The Belgian Technical Cooperation (BTC) manages the scholarship programme in country.

Criteria for selection include an emphasis from the Belgian side on gender balance, which is viewed positively by PO-PSM; and an upper age limit of 40, which is regarded as too low for Tanzania. More structured criteria for selection will shortly be introduced by PO-PSM, based on the outcomes of a recent capacity building and training needs assessment exercise among Government ministries and regional offices.

Table 3: Analysis of BSc and MSc scholarships awarded for study in Tanzania

Broad subject area of study	Academic year 2004/5	Academic year 2005/6	Academic year 2006/7	TOTAL
Agriculture and Forestry	1	5	15	21
Economics, International Relations		4		4
Education	3	8	24	35
Environmental Science	2	1	3	6
Health Sciences	6	9	5	20
Law	1	1		2
Management & Business		6	1	7
Pharmacy	2			2
Public Administration	1	10	3	14
Rural Development	3	7		10
Sciences	9	7	12	28
Social Sciences		6	16	22
Veterinary Medicine			1	1
TOTAL	28	64	80	172

2.2.2 Indirect bilateral cooperation

2.2.2.1 VLIR-UOS IUC Programme

Sokoine University of Agriculture (SUA)

SUA was established in 1984 from the former Faculty of Agriculture, Forestry and Veterinary Sciences of the University of Dar es Salaam and is situated close to Morogoro, about 200 km. west of Dar es Salaam. Here the University has two campuses, Main Campus and Solomon Mahlangu Campus. Since its establishment, SUA has committed itself to addressing national development issues in general and agricultural sector development in particular, and works closely and collaboratively with the government and also with its international partners. Besides VLIR-UOS, SUA has a very high level of DP support, including NORAD, JICA, DANIDA, DFID, CIDA, FINIDA, SIDA, USAID.

Up to 70% of research at SUA is funded by DPs, making it difficult to address the university's own research priorities and agenda directly and systematically. SUA has a 'catalogue' of interests and needs and the university tries to synchronise this with DP priorities and interests. There is a heavy bias towards applied research, although SUA needs to build basic research capacity, because DPs tend to want results and outcomes that are relevant to macro-level development priorities in relatively short periods of time.

Table 4: SUA: indicative levels of DP support 2000-2001 (Stenberg, et al., 2001))

Donor	Amount contributed (€)	Percent	Duration	Areas of cooperation
NORAD (TAN 091)	1,361,422	26%	>5 years. Just ended	General
NORAD (TARP 2)	2,193,728	41%	>5 years	General
VLIR	238,591	4%	10 years	General
IDA-TARP	277,621	5%	>5 years	General
DANIDA	317,811	6%	>5 years	Crop production
USAID	61,025	1%	>5 years	General
EU	48,587	1%	>5 years	General
Others	1,004,777	16%		General
TOTAL	5,303,564	100%		

The IUC Partner Programme at SUA

SUA was one of the first IUC Programmes to start, in 1997, building on two existing ‘Own Initiative’ projects with Flemish universities. University of Antwerp (UA) was the Flemish Programme Coordinator. Table 4 below shows the projects in the Partner Programme, with indicative budgets for the first and second 5-year phases. The mid-term evaluators (Stenberg et al., 2001) noted “while the management of [the] IUC Partner Programme at SUA is strongly influenced by the donor, the selection, design and implementation of the project components are strongly influenced by SUA. In fact, all components, except for Rodent and to some extent Soil Science, have been selected and planned at SUA before the Flemish partners were even identified. It may be a consequence that the contribution from the Flemish counterparts is more technical assistance and supervision than genuine research collaboration, again with the exception of Rodent.”

From the start, the SUA Programme suffered from delays and erratic disbursement of funds. The mid-term evaluation (Stenberg et al 2001) observed, “in all meetings with participants, project leaders and co-ordinators at SUA, as well as in Belgium, complaints regarding the financial management were a major concern.” This appears to have been due to a number of factors: the Belgian Governmental Regulations imposed fairly rigid restrictions on the flexible management of project funds; a mismatch between the accounting procedures and requirements of the IUC Programme and the financial and administrative systems of SUA; a general lack of experience in IUC financial management on the part of both SUA and UA; and available funds at the project level being less than expected. The evaluators also noted, “in general, the dialogue and information flow related to the VLIR Partner Programme, has not been open and effective. It would have been an improvement if SUA could communicate with VLIR directly, rather than through UA.”

Despite these difficulties in Phase I, individual projects within the Programme had succeeded in making significant advances, for example; a new Faculty of Science and two new M.Sc. programmes were launched; the B.Sc. Environment and Management degree programme was initiated; and SUA managed to build staff capacity through 13 PhDs.

Table 5: Indicative budgets for components of IUC Programme in SUA and UDSM

IUC Programme components	Phase I		Phase II	
	1997-2001		2002-2006	
Sokoine University of Agriculture	Approx budget €	Approx % of total budget	Approx budget €	Approx % of total budget
• Development of University network facilities	264,334	7.9%	239,200	13.8%
• Strengthening the Sokoine National Agricultural Library	267,680	8%	239,300	13.8%
• Ecology, biodiversity, taxonomy of rodents and their parasites	665,855	19.9%	232,725	13.42%
• Soil and water management	264,334	7.9%	231,725	13.42%
• Staff development in Food Science and Human Nutrition	274,372	8.2%	0	
• Strengthening of Basic Sciences	418,250	12.5%	395,587	22.82%
• Capacity building in Agricultural Economics and Agribusiness	284,410	8.5%	0	
Programme coordination	903,421	27%	394,212	22.74%
Total approx. budget	3,342,656		1,732,749	
University of Dar es Salaam	1998-2002			
	Approx budget €	Approx % of total budget	Approx budget €	Approx % of total budget
• Technology enhanced independent learning	508,780	18.5%		
• Traditional medicine	721,263	26.2%		
• UCLAS Staff development	271,590	9.9%		
• Marine biology	116,165	4.2%		
• Institute of development studies	97,431	3.5%		
• Faculty of Commerce and Management	314,220	11.4%		
• School of Information Studies	166,090	6%		
Administration	553,238	20.1%		
Total approx budget	2,748,777			

In Phase II, with a change of Programme Coordinators in both UA and SUA, the partners made successful efforts to improve communications, management and accounting procedures. The

Programme emphasis shifted explicitly from being ‘demand-led’ to taking account of ‘mutual interest’ between IUC partners. As a consequence, two projects (Agribusiness and Food Science), about curriculum development and teaching staff development and, therefore, of distinctly less interest to Belgian universities, were dropped.

Of the five projects that continued into Phase II, two projects were focused mainly on institutional development and strengthening – the ICT network and strengthening the Sokoine National Agricultural Library (SNAL). The ICT networks project built upon previous work funded by NORAD and made a significant and sustainable contribution to the development of ICT infrastructure at both campuses and of ICT technical and management capacity within the university. The SNAL project focused principally on the introduction of an automated library management system and staff development in relation to the use of the system and computer-based information sources.

Personal relationships between the individual project leaders, and other project team members, have played an important role in the relative success and continuation of projects within the Partner Programme. In the three academic and research collaboration projects that continued into Phase II – rodents, soil and water and basic sciences – academic collaboration between partners was relatively strong, although very few Flemish academics visited SUA, except for annual visits by Project Leaders, which were mainly for project management and supervision purposes rather than teaching or research. Some Flemish research students took up 6-month exchange visits to SUA, which had positive outcomes.

University of Dar es Salaam (UDSM)

UDSM was established as an independent and full university in 1970. It is located on an extensive campus on the outskirts of Dar es Salaam. In 2000/2001 approximately 30% of research and investment funding came from international DPs, principally SIDA, NORAD and the Netherlands.

The IUC Programme at UDSM

The VLIR-UOS Programme at UDSM began in 1998, with a Partner Programme of seven individual projects (see Table 4 above), and was formulated within the context of a wider ‘institutional transformation programme’, UDSM-2000, developed by the university to position itself to fulfil its role in the 21st century. The UA was the Flemish Programme Coordinator. In the mid-term evaluation (Monro et al, 2001) the evaluators concluded that the Programme had “a considerable impact on the departments in which it operates and on UDSM as a whole”, particularly in terms of teaching staff development, but they raised the following issues of concern:

- Most projects in the Programme suffered from delays in implementation because of difficulties in the release of funds, making investment in equipment effective, but operational activity less so;
- Poor planning and ineffective management at Programme and project level, and a lack of a real partnership between UDSM and Belgian partners, reduced quality overall;
- Lack of real commitment to research on the part of Flemish partners in most projects apart from Marine Biology; most Flemish project leaders were involved because of personal interest only;
- None of the other DPs collaborating with UDSM had such demanding reporting requirements, referring both to the quantity of reports and their contents, which are often detailed and highly repetitive, and the complexity of financial reporting incurring long delays;

The Partner Programme completed the first phase (up to 2002) but was not continued into a second 5-year phase, apparently by mutual agreement between partners.

2.2.2.2 DMOS/COMIDE support to vocational training

During the period 2000-2004 DMOS/COMIDE provided support to three post-primary missionary vocational training centres in Tanzania. Of the €1.1 million funding, 85% was indirect bilateral funding from DGDC and 15% was matched funding from the NGO.

The projects supported were managed, monitored and evaluated from the Don Bosco regional development office in Nairobi. Table 5 below provides details of funding for each project.

Table 6: DMOS/COMIDE support to vocational training: levels of funding per project

Project/components	Levels of funding					
	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Don Bosco VTC Oyster Bay						
Infrastructure and equipment	103,553	126,872	123,699			354,124
Administration / evaluation	9,620	11,786	11,492			32,897
Sub-total	113,173	138,658	135,191			387,021
Don Bosc VTC Temeke						
Infrastructure and equipment		132,027	46,851			178,878
Operations and personnel		8,602	30,268	36,292		75,162
Administration / evaluation		13,064	7,164	3,371		23,599
Sub-total		153,693	84,283	39,663		277,639
St F de Sales VTC Shinyanga						
Infrastructure and equipment		144,373	100,248	52,058	17,848	314,527
Operations and personnel		11,799	33,614	41,250	44,098	130,761
Administration / evaluation		14,508	12,435	8,668	5,755	41,365
Sub-total		170,680	146,297	101,976	67,701	486,654
TOTAL	113,173	463,031	365,771	141,639	67,701	1,151,314

Extension of Don Bosco Vocational Training Centre (VTC), Oyster Bay, Dar es Salaam

This VTC provides vocational education to about 70 boys and girls who have completed their primary education, with the aim of enhancing their employment opportunities. The VTC specialises in skills in carpentry, metalwork and machine tooling, and basic computer skills. The project funded by DMOS/COMIDE supported

- Execution of the extension with 1 building (classroom and workshop block on two floors)
- The renovation of a carpentry workshop;
- Purchase of a first batch of equipment for the different trades

Support to the Don Bosco VTC for Girls, Temeke, Dar es Salaam

The VTC provides education and training for about 50 girls with full or partial primary schooling, from disadvantaged backgrounds in the relatively poor suburb of Temeke. The focus was intended to be on equipping the girls with appropriate 'life skills' – “with social themes as psychology/human formation, social-political formation, leadership skills, group dynamics and basic knowledge of a difficult situation: approach, care, management and prevention.....education techniques, educative methods, health care, child care, practical handicrafts, fine arts, sports, home economics, music theory and practice.”²⁵ The project was intended to fund

- building of a one-storey classroom and office block,
- supplies of teaching and learning materials,
- recruitment and salaries of five teachers and one job placement officer for three years;
- operational and staff training costs for three years.

Job skills programme for under-employed youth, St Francis de Sales VTC, Isaka, Shinyanga

The project's objective was that “unemployed and under-employed youngsters are integrated in economic activities by means of targeted trainings and alternative employment possibilities. On an annual basis the VTC will educate some 80 beneficiaries in 6 different trades. Every trade has a capacity of 15 to 25 students, of which 25% are girls.”²⁶ The project funded:

- Construction of workshops and a classroom block;
- Equipment and furniture for training in electrical, metalwork and carpentry trades, and for motor mechanics and secretarial skills.
- Operational costs, including and job placement service, and staff salaries for four years.

2.3 Coherence

2.3.1 Belgian actors in country

The Belgian contribution through direct bilateral support to the PEDP was coherent with parallel Belgian support to local government reform, since the policy framework for the PEDP was the decentralisation of basic education funding and management to district, ward and school levels. However, local government reform and capacity building programmes began after the PEDP started implementation.

55.7% of Belgian funding for education in Tanzania went to support basic education in line with Belgian government policy. However, the high proportion of overall education spending dedicated to higher education (26.5%) through scholarships and indirect bilateral cooperation (VLIR programmes) lacked coherence with Belgian government policy.

No evidence was found that other Belgian actors used the CSP or other Belgian government policy statements to underpin planning and implementation of indirect bilateral cooperation.

2.3.2 With international priorities

Belgian direct bilateral assistance through the PF in primary education was coherent with international priorities (MDGs, PRSPs, new aid modalities etc.) and the new international context for development cooperation. It also harmonised with other bilateral DPs support to the GoT in the adoption of a basket funding approach in education for the first time.

²⁵ From project Logical Framework

²⁶ From project Logical Framework

However, Belgian actors disbursing indirect bilateral assistance in higher and vocational education did not take particular account of the changing international landscape in aid assistance in their maintenance of the project funding approach.

2.3.3 Alignment with country priorities

Belgium joined the PF for the PEDP in part to ensure the alignment of Belgian assistance to basic education with the GoT education sector policies, priorities articulated in the ESDP.

GoT priorities for the higher education sub-sector (within the SWAp) during the evaluation period were:

- Expansion of higher education to reach as many people as possible;
- Lowering cost of higher education; and
- Ensuring gender balance in higher education.

Belgian indirect bilateral support through the VLIR programme at SUA aligned with these priorities in that it facilitated expansion, in particular, through the development of university infrastructure and basic science education capacity. However, the VLIR programme overall had no impact upon the gender imbalance in HE in Tanzania, and made minimal contribution to the development of national policies or planning in HE.

2.3.4 Alignment with country practices and educational structures

2.3.4.1 With government structures

PEDP

PFPs worked with Government within the management structure established by the GoT to deliver the SWAp in education – see Figure 1 above – which appeared to many to be a parallel system to the regular MOEC system. Several assessments of the PEDP cast doubt on the alignment of this structure with pre-existing government structures and its effectiveness in operationalising development.

The reporting structures agreed between Government and PFPs in the MOU prompted a view that “the pool partners have developed a system parallel to that of the Government” and that “the underlying, and perhaps predominant view, in the MoEC is that PEDP is a very large ‘project’” (Hanna, 2004). However, the evaluation of the EU support to the PEDP concluded, “this is not an accurate description as the pool partners' requirements match the timing and the structures of the Government system as reported by MoEC.... There is no doubt that the reporting requirements of the pool partners have been more rigorous and precise than the Government's and have extended the system rather than being separate from it. This has added value to the Government system.... However it has led to recurrent difficulties with the ministries and it has even endangered partnership” (Hanna, 2004).

DMOS/COMIDE

Belgian indirect bilateral support to vocational training in Tanzania, through the DMOS/COMIDE projects in privately run VTCs, was not explicitly aligned with government or national structures for delivery of vocational education and training (VET); project planning took little account of national policies and practices, the recipient institutions lay outside government education structures and have little or no contact with state-run VET institutions.

2.3.4.2 Across educational interventions

From the outset the PEDP – and therefore the Belgian contribution to its funding – did promote coherence across educational interventions in primary education, placing high priority on matching the expansion of school capacity (classrooms and other buildings) to the drive to

increase enrolment and the associated need for increased recruitment of teachers. The actual implementation of a coherent plan, however, appears to have been constrained by a number of factors, not least communication and coordination between all the Government and DP stakeholders; the lack of capacity and skills at local level as the PEDP devolved funds and management responsibilities to local and school level, ahead of significant local government reform and capacity-building inputs.

2.4 Coordination

2.4.1 Amongst Belgian actors in country

No formal coordination mechanisms were in place to coordinate planning, approaches or practice between Belgian direct and indirect bilateral actors in Tanzania. Over 50% of Belgian assistance to the education sector during the evaluation period was devoted to direct bilateral support to basic education, which was within the brief of the Belgian Attaché and BTC, with no input from other Belgian actors.

In HE, however, a significant level of indirect bilateral funding was provided through the VLIR-UOS IUC programme, with minimal communication between the Belgian Attaché and no coordination with other Belgian initiatives that might have allowed the identification of synergies or opportunities of mutual interest. As an example, the VLIR-UOS IUC Partner Programme at SUA includes the Basic Science project, which has, among other achievements, established the only BSc programme in Environmental Sciences in Tanzania. This is said to be the science degree course in highest demand in Tanzania and graduates find employment very easily. Concurrently with this VLIR-UOS project at SUA, the environment sector has been a priority for Belgian direct bilateral cooperation, but no links were established between these initiatives, despite obvious synergies and opportunities for maximising Belgian contributions in both.

2.4.2 With international partners

2.4.2.1 Direct bilateral cooperation

Under the PF arrangements for PEDP DP harmonisation was recognised as being of central importance. The evaluation of EU support to the PEDP (Hanna, 2004) noted that “the pool fund donors appear to have developed good working relationships, and without these the pool fund mechanism would simply not work.”

BTC Education Adviser

In 2004, in the context of Belgian contributions to the PEDP, BTC appointed an Education Adviser to “be at the disposal of the PFPs and on their request

- Support the development of the sectoral approach in the education sector
- Support planning, monitoring and evaluation of PEDP
- Identify and assess the realised progress, difficulties, critical points and new initiatives in PEDP implementation
- Facilitate joint missions carried out by stakeholders and coordinated by the Tanzanian authorities regarding all aspects of PEDP
- Elaborate conclusions, recommendations and lessons learned of PEDP implementation.” (Kiernan, 2006)

The Education Adviser’s technical, specialist and country-specific expertise was seen as a significant strengthening of Belgium’s profile and position in relation to DPs and the Government. Belgium took on the role of Coordinator of the EDG in December 2004. The Development Attaché initially chaired the meetings, but the BTC Education Adviser subsequently took over this role from the Attaché. The Education Adviser himself felt that “this set up a new configuration as in this case it was the Embassy which was the official coordinator with the BTC Adviser as technical support. In effect, it was the adviser who functioned as the *de facto*

coordinator, working with government, DPs and Heads of Cooperation as well as with a broad range of NGOs” (Kiernan, 2006).

The Education Adviser’s sector knowledge and experience proved of considerable value to DPs, particularly in relation to the PEDP. However, there appears to have been a lack of consensus among DPs as to the exact role of a Coordinator of the EDG, and some DPs saw the Belgian Education Adviser’s impact on the EDG as more divisive than cohesive. The Adviser himself noted “while some [on the EDG] interpreted the role as that of providing intellectual / professional leadership to the group, others saw it as a more secretarial position – relaying the opinion of the group as a whole to government. There were two main positions held by the donor group: ‘on the left’ those who wanted to have a constructively critical dialogue with government and, ‘on the right’ those who felt that donors should accept government ‘ownership’ and focus only on reporting and auditing” (Kiernan, 2006).

2.4.2.2 Indirect bilateral cooperation

There is no evidence to suggest that planning and preparation for the VLIR-UOS IUC programmes at SUA and UDSM involved anything other than mapping pre-existing and concurrent DP activities within the two institutions. No active DP coordination mechanisms were in place on the Flemish side, although the Director of Postgraduate Studies and Research in SUA had a coordinating role in relation to all DP inputs to research in the university and “the SUA-VLIR input [was] seen as an essential consolidation of partnerships and sustainability” as it was “complemented by other existing initiatives of the University such as the NORAD Programme, (Library and Computer Centre), and GTZ (Soil and Water Management Research, rodent)” (Stenberg, 2001).

2.4.3 With government and other in-country organisations

2.4.3.1 Direct bilateral cooperation

Effectiveness of the PEDP planning dialogue

In the period of preparation of the ESDP (published in 2001) several bilateral DPs brought in their own education sector experts to provide the government with a wealth of consultant support and to inform their own policy level dialogue with Government. During this period, however, and in the early stages of PEDP implementation, the Belgian technical assistance was not yet in place, due to a delay in BTC signing a contract for PEDP work with the Belgian government, so detailed dialogue and planning between Belgium and the GoT on the PEDP went ahead and the bilateral agreement (MOU) was signed without education sector specialist input.

Education sector dialogue between Government and DPs was recognised as being poor during the whole period in which the SWAp was introduced in education. For instance the PEDP Annual Review of 2004 emphasises that “as a vehicle for strengthening partnership around a common set of sector goals, education sector dialogue is failing to secure the right type of voice for Development Partners. On the DP side, there is a tendency to micro-management and a heavy focus on the accountability requirements for the PEDP common basket fund at the expense of proper strategic debate over goals and how to achieve them. On the other hand, DPs express a legitimate concern over the transparency and accessibility of information on performance and on budget decision-making.” (Oxford Policy Management, 2005)

Many DPs subsequently realised that the PEDP planning dialogue with GoT took place only with the policy and planning personnel in the line ministries and not with directors of sub-sectors or other operational staff. Dialogue and decision-making at this stage, therefore, did not take adequate measure of issues such as operational capacity and administrative procedures. The evaluators of the EU support to PEDP noted that the “WB carried out a sub-sector review..... and approved the objectives of PEDP prior to their engagement in the programme. The EC accepted the findings of this report. What was not done by the EC was to research into the Government’s systems especially with regard to disbursement and the quality, nature, and purpose of reporting. Neither did EC [or any other DP], independently, research the capacity of

the stakeholders and beneficiaries and the possible capacity building measures that would be necessary to meet EC implementation reporting requirements relating to quality and accuracy of the reports” (Hanna, 2004).

Dialogue during implementation of the PEDP

Significant difficulties in implementation, arising from the inadequacies of initial policy and planning dialogue with Government, served to mire the DP / GoT dialogue at all levels in discussions about PEDP procedures, reporting and accounting, rather than substantive and strategic education sector issues such as improving quality and ensuring capacity. Maintaining constructive coordination and dialogue between DPs and with all the various Government stakeholders in education was challenging for all those involved, with the added complication for Belgium and other bilateral DPs of managing the expectations and requirements of their own central Government authorities.

The role of the BTC Education Adviser in dialogue with Government

Belgium as DP Coordinator of the EDG during 2004-2005 played a leading role in dialogue with Government and other stakeholders – including civil society organisations (CSOs) in the education sector. In this difficult education sector dialogue context, the BTC Education Adviser was perceived by several DPs as taking a leadership rather than coordination role in his position as Coordinator of the EDG, which was highlighted when a leading CSO published an assessment of the PEDP that the MOEC regarded as unwarrantedly critical. The EDG Coordinator urged members of the EDG to take a stand in support of the CSO, despite the DP governments’ (including Belgium’s) inclination to avoid openly opposing the views of the GoT. In this instance, the BTC Education Adviser’s position in representing the official Belgian view was an anomaly underpinned by the ambiguity surrounding the respective roles of BTC and the Development Attaché in country.

A potential new role for the Education Adviser

In this first experience of basket funding modalities in the education sector in Tanzania, line ministries, particularly the MOEC, perceived power shifting away from them towards the MOF and DPs. In 2004, for instance, the evaluation of EU support to the PEDP reported, “the Government has levelled the criticism that EC and other pool fund donors are micro-managing some of the PEDP activities. This arises partly because of the activity and output design of the work plans and partly because the nature of the partnership between the Government and the pool fund donors. the predominant feeling in the MoEC is of increasing frustration with the pool donors management style (and erratic funding flow) and that two ‘camps’ are developing” (Hanna, 2004).

In this context in 2005, BTC’s strategy, supported the by the Development Attaché, to obtain a new appointment for the BTC Education Adviser as an Adviser in the Prime Minister’s Office (PMO), might be considered misguided. The appointment was to be a government contract using Belgian funding and negotiations about the appointment were conducted with the PMO and MOF (i.e. over the heads of the line ministries). The appointment was eventually blocked by the MOF. Belgium left the PEDP PF and stopped attending meetings of the EDG once the second tranche of Belgian funding had been disbursed, in 2005.

2.4.3.2 Indirect bilateral cooperation

There is no evidence that coordination and dialogue with GoT or other in-country organizations has played any significant part in either the planning or implementation of the VLIR-UOS IUC programmes at SUA or UDSM. SUA staff involved in specific Partner Programme projects have certainly maintained existing and developed new relationships with other academic institutions, both national and regional. SUA and UDSM themselves play important roles in dialogue with Government on policies in HE and the university’s institutional policies and priorities take full

account of Government policies. None of these, however, are explicit elements in the VLIR-UOS IUC programme.

2.5 Complementarity

2.5.1 DGDC / BTC

In Tanzania BTC and the Development Attaché in their respective roles worked closely together, relying on good personal and staff relations to make best use of BTC technical advisers in various sectors and working on different projects. The PEDP PF was the first basket fund in Tanzania with Belgian involvement, followed by PF arrangements for the legal sector reform. BTC saw its role as providing sector-specific advice and support to Belgian direct bilateral cooperation in PFs and to other DPs, and to monitor implementation of Government plans funded by PFs to ensure that all the conditions for disbursement and release of Belgian funds were in place.

When the BTC Education Adviser *de facto* took over the role of Coordinator of the EDG, mandated by the Embassy through the Attaché, several stakeholders among both DPs and Government took this to mean that BTC had thus taken on the representation of the EDG views in dialogue with Government. This is a role that stakeholders (DPs and Government) assume is normally filled by a person mandated to speak in an official (sometimes diplomatic) capacity on behalf a bilateral DP, since it is understood that it is a DP as an organisation that takes on the coordination or chairing of the EDG, not an individual. It was and is questionable whether or not an education consultant contracted as a technical adviser on a short-term contract by BTC should have been mandated to represent Belgium's official DP views in the EDG. This question was thrown into sharp relief when, as appears to have been the case with the BTC Education Adviser, the individual's views appeared at one point to diverge from the Belgian government line.

While it may be possible to separate a policy and agenda-setting role (DGDC) from an implementation and technical role (BTC) in theory, or within central Belgian Government departments, the operational reality in country meant that dialogue in the education sector with both Government and DPs was frequently a mix of both policy (increasingly financial and political) and technical matters. The key to ensuring complementarity in country between BTC and the Embassy lay in knowing when and at what level to field different kinds of competences and having the appropriate resources at hand to do so. This was a challenge in Tanzania, where Belgium was involved in direct bilateral cooperation in several sectors simultaneously and there was only one Development Attaché post. While the BTC Education Adviser proved to be an extremely competent and knowledgeable technical adviser in support of DP and Government cooperation in the PEDP PF, policy dialogue and diplomacy were not part of his brief.

2.5.2 Other Belgian actors

The interventions in Tanzania supported by Belgian indirect bilateral aid – the programmes of VLIR-UOS and projects of DMOS/COMIDE – could be said to be complementary only in that they operated in different educational sub-sectors. No mechanisms were in place to build complementarities between the interventions of various Belgian actors. Opportunities to add value to Belgian-funded activities or exploit potentially complementary activities were not explored because of the lack of information sharing and communication mechanisms.

2.6 Efficiency and effectiveness

2.6.1 Approaches

2.6.1.1 Sector specialist and other support to dialogue

The experience of the PEDP PF highlighted, for those bilateral and other DPs wishing to play an effective role in the education sector, the importance of being able to command the appropriate kind of expertise at the appropriate level. While DPs clearly needed education technical

specialist support in dialogue with, for instance, the MOEVT or in the TWGs (although these were often used as forums for procedural discussion rather than consideration of technical education issues), the crucial planning and management dialogue surrounding the operation of the PF demanded different kinds of competences from all stakeholders. The evaluation of EU support to the PEDP noted in 2004 “for various reasons including too rapid an introduction of pool support, lack of MoEC leadership, lack of MoF commitment, and lack of incentives for the PEDP administrators, an impasse has developed in PEDP pool management and disbursements which cannot be overcome by DPs. Education advisers cannot overcome the constraints because they are not of a technical nature (although there are no doubt specific educational constraints where education advisers/TAs could help, e.g. planning, curriculum, assessment)” (Hanna, 2004).

It proved difficult for Belgium and other small bilateral DPs in the PF to be effective at all levels of dialogue with Government and other stakeholders, constrained as they were by limited human resources and expertise.

2.6.1.2 PF efficiencies

Although basket funding modalities are expected to reduce transaction costs for both Government and DPs, there is little evidence to suggest that the PEDP PF achieved any efficiencies of this kind. On the contrary, for all stakeholders the PF was a challenging and learning experience, in which new skills, procedures and management approaches were called for as well as radical changes in attitudes and expectations. Planning, implementation and management of the PEDP required bilateral DPs, including Belgium, to participate in a very large number of meetings and discussions – “the time and effort that the donors have put in to PEDP is unsustainable in the long term” (Hanna, 2004).

2.6.1.3 Programme and project approaches

In its support to SUA and UDSM, the VLIR-UOS IUC Programme relied on the project approach to planning and management, in which outputs and concrete deliverables were prioritised over outcomes and the rigid project reporting and accounting structures made it difficult to introduce some flexibility into planned activities and often resulted in late disbursements and some over-hasty spending decisions. On the other hand, from the research perspective the focus and discipline of the IUC Partner Programme also had positive effects; one researcher commented that they might not have made the research journey if they had not had deadlines and discipline imposed externally.

Within the VLIR-UOS programmes at SUA and UDSM, there was no sense of integration of the different projects within the Programme as a whole, either conceptually or in implementation. Each component was self-contained and unrelated to any of the others; links and opportunities for collaboration between projects were either not identified or not pursued. The Partner ‘Programme’ therefore could be said to be no more than the sum of its parts and some of these had more synergy with inputs from other donors than they did with each other.

2.6.2 Budgeting

2.6.2.1 PEDP PF disbursements

The inability of the Government to provide adequate reports to satisfy PFP requirements (as agreed in the MOU – see 2.2.1 PEDP above) created significant problems for DPs and delays in release of funding until some compromises were reached and a less stringent regime agreed. The second tranche of Belgian funding was released only after very long delays, which had a negative (if temporary) effect on Belgian – GoT relations.

Because the PEDP was implementing a new aid modality, the Belgian MOF designated the agreed allocation of €8 million for the PEDP as ‘financial cooperation’ instead of the normal ‘project approach’ funding. In the latter, the Belgian Ministry commits appropriate funds to be held almost indefinitely for disbursement on a particular project: funds remain available until project is signed off. In ‘financial cooperation’ this is not the case and the funds for PEDP had to

be disbursed within two years or they would become unavailable. As the forecast disbursement schedules in the PEDP were revised to accommodate delays in GoT reporting, the Development Attaché was placed under additional pressure as a result of these Belgian Government financial conditions.

2.6.2.2 The VLIR-UOS cooperation model

In the VLIR-UOS IUC programmes at SUA and UDSM suffered from delays and erratic disbursement of funds. The mid-term evaluation observed, “in all meetings with participants, project leaders and co-ordinators at SUA, as well as in Belgium, complaints regarding the financial management were a major concern” (Stenberg et al 2001). There was clearly a mismatch between the accounting procedures and requirements of the IUC Programme and the financial and administrative systems of SUA; and a general lack of experience in IUC financial management on the part of both Tanzanian and Flemish partners.

The midterm evaluation found VLIR the co-operation model may have contributed to the financial accounting and reporting difficulties: “according to the agreement governing the Partner programme, SUA and UA share the responsibilities on equal basis for carrying out the programme. But in financial matters UA is SUA’s superior. UA disburses funds to SUA and will receive financial reports from SUA, for which UA is responsible to VLIR. This set up introduces UA as a relay between SUA and VLIR, which may become a distorting filter if not operating efficiently” (Stenberg et al., 2001).

3 Effects

3.1 Effects of Belgian support

3.1.1 Direct bilateral cooperation

3.1.1.1 PEDP

As a member of the PF it is impossible to isolate the effects of the Belgian contribution to funding the PEDP over two years from the contributions of all other DP and Government funders. Belgium took a full and active role in DP harmonisation and coordination in the PEDP between 2004-2005 and can justifiably claim partial credit for some positive outcomes of the PEDP, which have included the following:

- education has been put back on the development ‘map’ in Tanzania; active Government and local government promotion of the PEDP in the early stages, exhorting parents to enrol their children in schools, and communities to become involved in school building, and even well-reported controversy between the Minister of Education and the CSO, HakiElimu, have all served to focus public attention on education as a development priority.
- PEDP has put the majority of Tanzanian children into primary schools, which will increase the demand for more education. There were, however, inevitable quantity/quality trade-offs and the question remains to what extent the system can now focus on quality issues.
- PEDP increased donor harmonisation: the PF mechanism ensured greater harmony among donors and greater predictability of financing, and promises lower transaction costs once mechanisms and procedures are embedded in operational practice.

3.1.1.2 Scholarships

Not very much can be known about the effects and impact of the Belgian scholarships – for instance, the number of scholars returning to public sector positions, their career progression following their scholarship or the impact of study on scholars’ capacity and competencies once back in public service in Tanzania – because no systematic data was gathered. Both PO-PSM and BTC are currently putting plans into operation to introduce better monitoring and tracking systems.

3.1.2 Indirect bilateral cooperation

3.1.2.1 VLIR-UOS IUC programme

The VLIR programme at SUA had a very significant and positive effect on the university's capacity to deliver quality education and research, mainly through the institutional strengthening inputs (ICT, SNAL) and through capacity building and training for staff in the various projects. Without VLIR support, for instance, there would be no Faculty of Basic Sciences and no degree in Environmental Sciences which has become highly regarded and copied elsewhere in Tanzania.

However, since academic and research engagement with SUA from staff and research students in the Flemish university partners was minimal in all projects during the programme, it is debatable whether the research projects will result in sustained research or cooperation with Flemish universities once funding from VLIR ends.

In SUA the VLIR IUC programme was regarded as notable for its rigidity, and for failing to engender a sense of SUA's ownership of and own accountability for the programme. It was contrasted unfavourably in this regard with NORAD's approach to research partnership in which SUA is managing the programme and disbursing NORAD funds to Norwegian university partners.

3.1.2.2 DMOS/COMIDE projects

The projects supported by DMOS/COMIDE funding at the three VTC produced some high quality outcomes – buildings constructed to appropriate standards; equipment, machinery and materials in constant and productive use; training and skills development relevant to the employment market. The facilities provided at the Oyster Bay VTC have enabled a range of income-generating activities, such as the design, promotion and sale of good quality furniture, incorporated into the teaching and learning process, contributing to sustainability of outcomes.

Project outcomes in other areas, however, appear not to have met expectations and the effect of Belgian support is less positive. Building work at Temeke VTC absorbed more of the funding than anticipated; teaching staff recruitment and retention proved to be challenging; the job placement service, giving active assistance to the students in finding employment, never got off the ground and the VTC offers the girls a very limited range of basic training in handicrafts and social skills, not necessarily appropriate to the realities of life and work opportunities outside the Centre.

3.2 Factors that contributed to successful outcomes

The following factors can be said to have contributed to the overall effectiveness of Belgian direct and indirect bilateral cooperation in education during the evaluation period:

- In the PEDP, Belgium contributed positively to the increase in effectiveness of DP harmonisation and constructive dialogue, after a long period marked by lack of confidence, and helped to overcome differences of opinion on specific issues and to facilitate negotiations and dialogue with Government.
- In the VLIR-UOS IUC programme, the determination and skill of SUA staff in negotiating and accommodating changing priorities and procedures of VLIR and the Flemish partners kept the partner programme on track.
- Good personal relationships between Programme Coordinators and individual academics in SUA and the Flemish partner universities were critical to the success (or failure) of projects in the partner programme. The lack of this rapport and personal commitment is cited as the principal reason for the early curtailment of the VLIR programme at UDSM.
- In the DMOS/COMIDE projects, the effectiveness of project planning, management and monitoring from the Don Bosco regional development office ensured successful outcomes.

3.3 Factors that have limited the success of outcomes

The following factors can be said to have limited the overall effectiveness of Belgian direct and indirect bilateral cooperation in education during the evaluation period:

- In direct bilateral cooperation the limited and overstretched resources available to DGDC in Tanzania, and the late deployment of an education sector specialist support, had an adverse effect on Belgium's ability to respond effectively and consistently to the new and challenging circumstances of the PEDP PF.
- BTC selected a consultant for their Education Adviser well qualified for an internal technical adviser's post, but not necessarily suited to the role into which he was subsequently placed by the Embassy as Coordinator of the EDG.
- Belgian government restrictive responses to PF in basic education were at odds with its own policies and strategy to embrace new funding modalities and had an adverse effect on Belgium's responses in the PEDP.
- In both direct and indirect bilateral cooperation, over-prescriptive, complex or restrictive financial and reporting procedures have had adverse effects on implementation, outcomes and overall effects.
- In indirect bilateral cooperation the mandatory observation of the autonomy of Belgian NGOs (in setting their policies, strategies and implementation) limits the opportunities for, and effectiveness of coherence and coordination between Belgian direct and indirect bilateral support. For instance, a more explicit alignment with of the VLIR-UOS programme at SUA with both Government HE policies, with other Belgian interventions (e.g. scholarships) and with other DPs would have added value to overall outcomes of Belgian support.

4 Lessons learned and recommendations

4.1 Future funding modalities in direct bilateral support to education

Government and DP stakeholders in the PEDP PF learnt many lessons, and most would agree with the view that "basket funding was the 'infancy' of GBS" in which stakeholders were learning how to work in new ways. Belgium has signed the JAST though not yet committed itself to further pool funding in education. While the Government has made it clear that budget support will be their preferred modality in all sectors, it is likely that it will remain realistic and flexible about the choice of modalities for DPs to support development in the education sector. A mix of GBS and project approaches appears to be the most effective way for small bilateral DPs to pursue their own policies aligned with GoT priorities and retain influence within the education sector.

4.2 The need for specialist and sector support

For the EDG to have influence in the budget support environment it needs to be able to field professional education sector support, as well as expertise in policy issues and public finances, from among its members. The balance between these two areas of competence is open for debate – in the view of one CSO "DPs don't need to be good at technical issues in education, but they do need to be good at politics, understanding political situations". However it is interpreted, membership of the EDG will increasingly require a significant commitment and the capacity to devote time and energy to harmonization and dialogue activities.

In this context, Belgium might follow the example of one or two other DPs in Tanzania and consider other models of involvement in education sector dialogue, such as 'silent partner' arrangements with another DP, which is able to call on greater or more appropriate resources and can represent Belgium's interests on the EDG.

4.3 Financial control and decision-making in a PF

Though the Belgian Embassy had signed the MOU in the PEDP PF the Development Attaché in country had no autonomy or flexibility in deciding whether and when to risk release PEDP funds.

In the experience of PF in education in Tanzania there is an important lesson for Belgium which is relevant to all basket fund and GBS funding modalities: these new aid mechanisms challenge central government control over funding release and imply the need for greater local autonomy and control over funds to be devolved to the local Embassy.

4.4 Engagement with civil society

The move to budget support modalities is seen by many as threatening the traditional relationship between CSOs and DPs, based as it is on project support, often at local rather than national level. The association of education sector CSOs – TEN/MET has developed a medium-term strategy and this presents an opportunity for Belgium to engage with local NGOs in, for instance, capacity building to develop advocacy and influencing skills to enable CSOs to take a more constructive part in future education sector development programmes.

Local civil society partners in education may provide channels for Belgian indirect bilateral support that are more aligned with Government and Belgian basic education policies and more coherent with future direct bilateral cooperation than DMOS/COMIDE interventions have been in the past.

4.5 Expansion of higher education (HE)

The national policy on HE is currently under review, focusing on public-private partnership in both philosophy and practice, and on capacity building. The HE sector is expanding rapidly; in 2007-2008 two university colleges will become fully fledged universities and the new Dodoma University will open for business, starting with courses in humanities, social sciences and leading to full general course range. The biggest challenge is staff recruitment and capacity development. VLIR-UOS might consider these new HE institutions as an opportunity to continue with the IUC programme in Tanzania, and to contribute to university expansion in ways that build more explicitly on government policy as well as VLIR partners' experience.

4.6 Bilateral scholarships

Belgium's expanding local scholarship and short course programmes, supporting public service staff, provide good value for money while supporting local HE institutions. To expand the range of courses and options on offer, Belgium might also consider including third country scholarships (to universities in the region) in the programme.

Guidance and information for potential applicants about Belgian universities (e.g. whether and where applicants should apply for particular academic areas or courses) could also be strengthened by collaboration between BTC, PO-PSM and consultation with the VLIR-UOS IUC Programme Coordinator at SUA, where there exists a wealth of up-to-date knowledge of Flemish universities that could be tapped. **A programme approach in the VLIR-UOS IUC programme**

A number of shortcomings became apparent in the rather rigid project approach taken in the ten year SUA programme with VLIR, particularly in relation to ICT and institutional strengthening activities, but also in the lack of coordination between projects in the Partner Programme. VLIR-UOS might consider adopting a 'programme approach' to planning and management in any future cooperation in Tanzania, which would focus more on the outcomes and benefits of research cooperation and institutional strengthening, rather than project inputs and only quantifiable outputs.

Appendice I. List of interventions

Actor	Policies, strategies	Activities
DGCD/BTC	Financial support to PEDP through basket funding.	Pool funding of the Primary Education Development Programme Phase 1
	Scholarships	Scholarships programme in Belgium and in Tanzania, including support for short term training.
VLIR-UOS	Own initiative programme	Participatory research on small scale irrigation farms Catholic University of Leuven and Naliendele Agricultural Research Station in Mtwara (2002-2006)
	Institutional University Cooperation (IUC) Programme	<p>Sokoine University of Agriculture (SUA) 1997-2006</p> <ul style="list-style-type: none"> Development of facilities for Internet connections Post-graduate training and staff development in food science and human nutrition (until 2001) Capacity building in agricultural economics and agri-business (until 2001) Strengthening of usage of information and communication technology in SUA university Strengthening of the ICT and human resource development for Sokoine National Agriculture Library Capacity building in pest management : the ecology, biodiversity and taxonomy of rodents and pest management Soil and water conservation on the Uluguru Mountains Capacity building in training and research for the Faculty of Science <p>University of Dar es Salaam (UDSM) 1998-2002</p> <ul style="list-style-type: none"> Development and implementation of technology enhanced independant learning Integration of the use of medecine plants into Tanzanian health care sytems ; therepeutic and chemical evaluation of Tanzanian medecinal plants Staff development for the university college of land and architectural students Physiological and biochemical approach to assess health status of acquit organism in Tanzania Political and social economic crises and poverty in Tanzania and the region of the great lakes Research on saving and credit financing of MSMEs School of informaiton studies
NGOs	DMOS/COMIDE	<ul style="list-style-type: none"> Extension of Don Bosco Vocational Training Centre (VTC), Oyster Bay, Dar es Salaam Support to the Don Bosco VTC for Girls, Temeke, Dar es Salaam Job skills programme for under-employed youth, St Francis de Sales VTC, Isaka, Shinyanga

Appendice II. Tanzania – key statistics from Belgian aid

Overview

Tanzania	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	16,696	3.5%
Disbursement 2001	2,047	2.5%
Disbursement 2002	2,443	2.5%
Disbursement 2003	5,632	6.1%
Disbursement 2004	5,140	4.8%
Disbursement 2005	1,434	1.5%
Average value of interventions	726	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	4	
Rank overall (by value of interventions)	5	
Number of interventions:	23	

By Directorates / Departments

Tanzania	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics	530	3.2%
D1 - Governmental Programmes	10,409	62.3%
D2 - Special Programmes	300	1.8%
D3 - Non-governmental Programmes	5,457	32.7%
D3.1 - NGO's	1,715	10.3%
D3.2 -Universities / Scientific institutions	3,742	22.4%
D3.3 - Others Partners		
D4 - Multilateral and European Programmes		

By DAC codes

Tanzania	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified		
11110 - Education policy and administrative management		
11120 - Education facilities and training		
11130 - Teacher training		
11182 - Educational research		
112 - Basic education	9,303	55.7%
11220 - Primary education	8,404	50.3%
11230 - Basic life skills for youth and adults	900	5.4%
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education	1,646	9.9%
11320 - Secondary education	530	3.2%
11330 - Vocational training	1,116	6.7%
114 - Post-secondary education	5,242	31.4%
11420 - Higher education	4,431	26.5%
11430 - Advanced technical and managerial training	811	4.9%
Education under other DAC / CRS codes	505	3.0%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education		
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	505	3.0%

Appendice III. Key education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	77.1	85.2	69.2	69.4 * ¹	77.5 *	62.2*	69	78	62
Gross enrolment ration in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	-	-	-	23.9**	24.0**	23.8**	29⁴	29	29
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	29.4	28.5	30.4	81.3**²	82.1**	80.5**	90	89	90
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	54.4	54.3	54.5	77.4**	78.3**	76.4**	91	92	91
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	3183.5	1599.6	1583.9	1 635**	786**	849**	604	273	331
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	30.7	33.0	28.3	26.1**	26.0**	26.1**	26.6	26.2	26.9
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	19.9	20.5	19.3	18.8**	19.8**	17.9**	33	34	33
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	-	-	-	-	-	-	13	14	12
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	0.7 z ³	1.2 z	0.2 z	0.6	1.0	0.3	1.2	1.7	0.7
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	46			56**	-	-	56	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
				-	-	-	-	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
				-	-	-	-	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

⁴ Data in bold italic is for school year ending 2005

² Data in bold are for 2003/2004

³ Data GMR 2005 - (z) Data are for 2000/2001, (y) Data are for 1999/2000.

* National estimates

** UIS estimates

Appendice IV. Interview list

Institution	Name of Interviewee	Position
In Dar es Salaam		
Embassy of Belgium	Mr. Peter Maddens	Ambassador
	Mr. Herman Boonen	Counsellor for International Cooperation (Development Attaché)
	Rosemary Mpendazoe	Programme Officer
Don Bosco VTCs	Fr. Jose Padinjareparampil	Director, Don Bosco Regional Development Office, Nairobi
	Bro. Celestine Nathan	Principal & Manager, Oyster Bay VTC
	Staff and students	Temeke VTC
President's Office – PSM	Mr. Abdulrahman A Mdimu	Deputy Director - Human Resource Development
World Bank	Ms Rest B Lasway	Senior Education Specialist
CIDA	Ms Beatrice Omari	Education Advisor
Ministry of Finance	Mr. Andrew S Numayo	Deputy Permanent Secretary
EU	Ms Sonia Languille	Attache Education & Current Chair EDG
MOEVT	Mr. Jumanne Sagini	PEDP Coordinator
	Mr. Martin S Mwanukuzi	Deputy Director - Policy and Planning
UNICEF	Ms Maria Mdachi	Project Officer - Basic education
HakiElimu / TEN/MET	Mr. Rakesh Rajani	Executive Director - HakiElimu
	Mr. Antoine Gizenga	Country Director - Aide et Action
	Ms Zibora Shekilango	TEN/MET member
	Ms Tatu Masangula	TEN/MET member-Bagamoyo Education Development Forum
Ministry of Higher Education, Science and Technology	Dr. Fungo A. Fungo	Educationist - HE department
	Mr. Chacha Musabi	Educationist - Policy Section
BTC	Mr. Nebeyu Shone	Resident Representative
	Ms Tulanoga Matimbwi	Programme Officer

Institution	Name of Interviewee	Position
Royal Netherlands Embassy	Mr. Pieter Dorst	Head, Development Cooperation
Debriefing meeting at Belgian Embassy	Mr. Herman Boonen	Embassy
	Ms Rosemary Mpendazoe	Embassy
	Mr. Nebeyu Shone	BTC
	Ms Tulanoga Matimbwi	BTC
	Japhet L Ngilinar	MOEVT
	Mr Richard Musingi	PMO-RALG
	Mr. Abdulrahman A Mdimu	PO-PSM
In Morogoro		
PMO-RALG (at a meeting in Morogoro)	Mr. Benedict A. Mtui	PEDP Coordinator
	Mr. Francis M. Liboy	SEO - PEDP
	Mr. Mbwana S. Magotta	Education Officer
	Mr. Lawrence B. Madege	Education Officer
	Mr. Daud Y. Ng'ollo	Accountant
	Ms Beatrice Nangale Mkina	Education Officer
Kihonda Mgorofani Primary School, Morogoro	Ms Ndevaulwa Maoo	Head Teacher
	Ms Anna Mapunda	Ward Education Officer-Mazimbo ward
Sokoine University of Agriculture, Morogoro	Prof. Jayro A Matovelo	Director, Directorate of Research & Postgraduate Studies
	Prof. Peter Mtakwa	Programme Coordinator, VLIR-UOS IUC Programme
	Dr. Method Kilasara	Project Leader, Soil & Water Conservation
	Prof. Kurwijira Lusato	Director, Faculty of Basic Science (retired)
	Mr Ndelilio A Urío	Director, Solomon Mahlangu Campus

Appendice V. Key documents consulted

Belgian Technical Cooperation (2002). Memorandum of understanding between the Government of Tanzania and pooled fund partners concerning the pooled funding of the Government of Tanzania primary education development programme.

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Tanzania, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking.

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Tanzanie, Service Public Fédéral affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement.

Directorate-General for International Co-operation (2002) Medium Term Country Strategy Paper Tanzania. Dar es Salaam, May 2002.

Education for Change (2005). Second tier country case study report - Tanzania. Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA.

Government of Tanzania (2002). Memorandum of Understanding between the Government of Tanzania and Pooled Fund Partners concerning the Pooled Funding of the Government of Tanzania Primary Education Development Programme. 29th April 2002.

HakiElimu (2005). Three years of PEDP Implementation: Key Findings from Government Reviews.

Hanna (2004). Evaluation of EU Support to Primary Education Development Plan (PEDP) AMS/451 LOT No. 8 – N°. Hanna 5 – TA - deltza – Version 1.

International Monetary Fund (2004). Tanzania: Poverty Reduction Strategy Paper Progress Report, [International Monetary Fund].

Kiernan, M. (2005). Belgian support to the education sector in Tanzania: final report summary. First draft. December 2005.

Kiernan, M. ([2006]). Support to primary education development programme (PEDP) through the pooled fund mechanism. Belgian Technical Cooperation.

Ministry of Education and Culture (1999). National Report, Second Draft. Education for All: The 2000 Assessment.

Ministry of Education and Vocational Training (2006). Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2002-2006 National Data. June 2006

Monro, R., E. Nkya, et al. (2001). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the University of Dar es Salaam, Tanzania: Final Report from the External Evaluation Commission November 2001, Flemish Interuniversity Council.

Mushi, R. P., et al (2003). Joint Review of the Primary Education Development Plan (PEDP), Ministry of Education and Culture, United Republic of Tanzania.

Oxford Policy Management (2005) Tanzania: exploring more effective sector dialogue under increased budget support: a case study of the Education Sector. Draft report to the Government of Tanzania and the Education Sector Development Partners. February 2005.

Stenberg, K., O. Abagi, et al. (2001). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the Sokoine University of Agriculture, Tanzania: Final report from the External Evaluation Commission November 2001, Flemish Interuniversity Council (VLIR).

United Republic of Tanzania (2001a). The Education and Training Sector Development Programme Document: final draft. August 2001



United Republic of Tanzania (2001b) Poverty Reduction Strategy Paper: Progress Report 2000/01. Dar es Salaam 14 August 2001

United Republic of Tanzania ([2001c]) Tanzania Assistance Strategy: a medium-term framework for promoting local ownership and development partnerships: Vol. 1 Tanzania Country Profile and Vol. 2 Appendix: Priority Areas

United Republic of Tanzania (2004) Education Sector Development Programme (ESDP) Secondary Education Development Plan (SEDP) 2004-2009. Final Document, Dar es Salaam, Tanzania April 2004

United Republic of Tanzania (2004) Poverty Reduction Strategy Paper: The Third Progress Report 2002/03

United Republic of Tanzania (2006a). Education Sector Development Programme (ESDP) Education Sector Review. Aide Memoire. Dar es Salaam, 23-25 February 2006

United Republic of Tanzania (2006b) Education Sector Development Programme (ESDP) Primary Education Development Programme II (2007-2011). Basic Education Development Committee, November 2006.

United Republic of Tanzania (2006c). Joint Assistance Strategy for Tanzania (JAST). November 2006.

Appendix VI. Comments and Responses

Comments received on factual issues have been addressed through corrections to the text of this final version. The following substantive comments (translated from Dutch) have been received from BTC and are addressed in the response of the Tanzania Case Study Report authors below (our responses in *italic text*).

BTC comments page 3: The team sees policy dialogue as a privilege for diplomats. Policy dialogue however has political and technical dimensions. Especially with the latter BTC can give important inputs via expertise (it is not sufficient to sit at the table, you have to be able to contribute). In recent years thanks to such technical input Belgium has been able to play an important role in the education sector (eg Tanzania) but this is totally ignored.

BTC comment page 5: according to the TORs it is not intended to judge personal interventions (odd phrase). The Tanzania report does not respect this and goes at times too far (not very nuanced and out of context). It is furthermore unfair because the individuals visited do not get the chance to defend / reply.

BTC comment page 17: The discussion of support to PEDP focuses disproportionately on assessing the individual qualities of the education advisor (and only regarding a few of his many tasks). It seems appropriate to remove all references to individuals and to transcend the individual level through a systematic analysis where the role of various actors is assessed. The education coordination was allocated to Belgium. The active role of the BTC advisor in donor dialogue answered a real need. In addition this coordination task was de facto delegated to BTC by DGDC. We can also ask how the coordination of education donors and follow-on from the PDEP would progress in the absence of an active Belgian education advisor.

BTC comment page 17: "The Belgian Education Adviser's impact on the EDG proved to be more divisive than cohesive". Based on feedback on various sources (e.g. donor representatives who have participated in the donor dialogue) we wonder if this is a correct judgement

The evaluation team had no intention to focus on the strengths or weaknesses of individuals, and this final version of the case study report makes no reference to named individuals, unless they are directly quoted. However, the BTC Education Adviser at the time was at the centre of one of the most important and formative periods in Belgian aid to education in Tanzania, and it would have been impossible to overlook the contribution made by the individual in that BTC post in considering the coherence, coordination and complementarity of Belgium's contribution.

The evaluation team researched these issues from as many differing points of view as time and circumstance would allow, including careful reading of all of the BTC Education Adviser's own draft and final reports, discussion and workshop papers. The evaluators found that the Education Adviser role and input was viewed very differently in Tanzania by different stakeholders, which we believe supports our view that his "impact on the EDG proved to be more divisive than cohesive".

In our report, we acknowledge the initially valuable contribution that the BTC Education Adviser made to Belgium's profile among development partners in the education sector in Tanzania, and to development partner and government dialogue on expert and technical education issues. However, we conclude that he was put in a position that, in our view, he was not equipped with either the right mandate or appropriate skills.

BTC comment page 17: We are also surprised that the Tanzania country report states that the transaction costs are too high. What are the benchmarks? How were these calculated? Does it take into account that these apply to a total budget of 400 million Euro? It goes without saying that transaction costs are higher when all donors would use the same amount through their own projects.

The evaluators do not, in fact, say that the transaction costs (associated with the PEDP pool fund) were “too high; there would, indeed, have been no benchmark for that. We say only that because the PEDP pool fund was a significant learning exercise for most development partners and certainly for government, the transaction costs turned out to be undoubtedly high, and higher than everyone expected them to be, since there is a general expectation that such costs will go down for every stakeholder in budget support and basket funding situations.

BTC comment page 17: Without commenting on use and value of silent partnerships for Belgian aid, it is not clear how this would solve the problems signalled in the report. The link between problem and proposed solution does not exist. On the contrary, in a SP for PDEP the problems with the financial procedures would possibly be even stronger.

The evaluators are clear that, in Tanzania, a silent partnership might mitigate the need for education sector and other specialist resources for a small development partner such as Belgium, while allowing Belgium to remain in development cooperation in education. We do not make any statement – nor would we – to the effect that a silent partnership would have had an effect on the financial procedures and other related problems in PEDP.

Vietnam

John Wood

Tran Thi Hanh

Août 2007

Contents

Vietnam	80
1 Country background	84
1.1 Key educational trends	84
1.2 Profile of international presence	86
1.3 Profile of Belgian presence	86
1.3.1 Direct aid	87
1.3.2 Indirect Aid	89
1.3.2.1 Technical cooperation (APEFE and VVOB)	89
1.3.2.2 University cooperation (CIUF and VLIR)	89
1.3.2.3 NGOs	89
1.4 Organisation of development partnership	89
1.4.1 Decentralised organisation of aid partnerships	90
1.4.2 Monitoring and Evaluation	90
2 Findings	90
2.1 Policy trends and relevance	90
2.1.1 Direct bilateral assistance	90
2.1.2 Indirect assistance	91
2.1.2.1 APEFE	91
2.1.2.2 VVOB	91
2.1.2.3 CIUF and VLIR	92
2.2 From policy to practice	92
2.2.1 Direct bilateral assistance	92
2.2.1.1 Projects	92
2.2.1.2 The TBS-EFA	93
2.2.2 Indirect channels	94
2.2.3 Working with institutions	94
2.3 Interventions typology	94
2.3.1 Active Teaching and Learning (ATL)	94
2.3.2 ICT in education	95
2.3.3 A shifting typology in university cooperation	95
2.4 Coherence and complementarity	95
2.4.1 In projects	95
2.4.2 In Higher Education cooperation	96
2.5 Coordination	96
2.6 Efficiency and effectiveness	97
2.6.1 Bilateral	97
2.6.2 VVOB and APEFE	98
2.6.3 CIUF and VLIR	98

3	Effects	98
3.1	Effects of Belgian support	98
3.1.1	Overall	98
3.2	Factors that contributed to successful outcomes	99
3.2.1	Direct	99
3.2.2	APEFE and VVOB	99
3.2.3	University cooperation	99
3.3	Factors that have limited the success of outcomes	100
3.3.1	Direct	100
3.3.2	APEFE and VVOB	100
3.3.3	CIUF and VLIR	100
3.3.4	Information and information sharing	101
4	Lessons learnt and recommendations	101
4.1	Making the most of the Belgian architecture	101
4.2	The different channels	101
4.2.1	Direct cooperation	101
4.2.2	APEFE and VVOB	102
4.2.2.1	Decentralisation	102
4.2.2.2	Sub-sectors	102
4.2.2.3	Local partnerships	103
4.2.2.4	Innovation and research	103
4.2.3	CIUF and VLIR	103
4.3	Transparency and dissemination of information	104
Appendice I.	Belgian federal aid to education in Vietnam	105
Appendice II.	Federally supported interventions over the period	107
Appendice III.	Vietnam – education statistics	110
Appendice IV.	List of persons met	111
Appendice V.	Key documents consulted	114
Appendice VI.	Comments and responses	116
4.3.1.1	Comments from Attaché Hanoi, after discussion with the BTC Res Rep:	116
4.3.1.2	Consolidated comments from BTC	116

Acknowledgements

The case study was undertaken by John Wood of EfC and Tran Thi Hanh, Karel Cools who accompanied the mission as an observer. The team would like to thank the staff of the Belgian Embassy in Hanoi for arranging an excellent programme and all the respondents who gave their time and made the evaluation possible.

Abbreviations

APEFE	Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger
AsDB	Asian Development Bank
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
BTC	Belgian Technical Cooperation
CIUF	Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française.
CSO	Civil Society Organisation
CUI	La Coopération Universitaire Institutionnelle, of CIUF
DGDC	Directorate General of Development Cooperation
DP	Development Partner
EFA	Education for All
EU	European Union
FTI	Fast Track Initiative
HE	Higher Education
ICT	Information and Communications Technology
IUS Programme,	<i>Institutionele Universitaire Samenwerking</i> , Institutional University Cooperation of VLIR
MDGs	Millennium Development Goals
MOET'	Ministry of Education and Training
MoU	Memorandum of Understanding
MPI	Ministry of Planning and Investment
NGO	Non Governmental Organisation
PIC	<i>Projets Interuniversitaires Ciblés</i> (Targeted Inter-university Projects) of CIUF
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper
SRV	Socialist Republic of Vietnam
SWAp	Sector Wide Approach
TBS-EFA	Total Budget Support for Education for All
TSP	Training Service Provider
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad
VVOB	Vlaamse Vereniging Voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (Flemish Association for cooperation and Technical Assistance)
WB	World Bank

1 Country background

The Socialist Republic of Vietnam (SRV, Vietnam) has a population of just over 85 million (2007 estimate) of which 26.3% are under 15 years old. The population growth rate is 1.004%. The purchasing power parity GDP is US\$258billion (2006 estimate), which is US\$3,100 per capita. Real GDP growth rate is estimated at 7.8%.

Vietnam is a communist state with structures based on the 1992 Constitution. The country is divided into 59 provinces and five municipalities and is committed to increasing decentralised administration of public functions to the provinces.

Since 2000, Vietnam's economy has developed rapidly based on agricultural exports and inward investment and partnerships for manufacturing. It is recognised as having made "remarkable achievements in the fields of growth and reduction of poverty" (PRSP annual report, 2004).

Vietnam wants to consolidate the obtained results and improve them further. A ten year socio-economic development strategy (2001-2010) has been developed to that purpose and a Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy for Vietnam (CPRGS) was approved in 2002. The Government supports several programmes to improve geographic equity for midland and mountain rural regions. The Hunger Eradication and Poverty Reduction Programme (HEPR, phase 1 for 2001- 2005 completed, and now phase 2 for 2006-2010') is the framework for the co-ordination at central, province, district and commune levels of targeted social investment and service programmes.

In November 2006, Vietnam's application to join the WTO was approved, opening further trade opportunities.

1.1 Key educational trends

The MOET is the Government agency implementing nationwide state management of pre-school education, general education, professional education, higher education and continuing education (MOET website²⁷).

Despite being one of the poorest countries in Asia, Vietnam's education system, as measured by conventional indicators, is much better than would be expected for a country at its level of economic development. It has outperformed many other countries, including those at higher levels of development. More than 90% of Vietnam's population over 15 years old are literate. The country has met universal education at primary school level and is on the way to reaching universal education at lower secondary level (31 among 64 provinces have already met this standard). A network of kindergarten, primary and lower secondary schools is found in almost every commune, ensuring children's access to education.

The Vietnamese education system is structured as follows:

- five years of primary education;
- four years of lower secondary education;
- three years of upper secondary education.

At university level, courses take from four to six years to complete. Technical and vocational education is spread over three years following lower secondary education; short term programmes over two years are possible alternatives. The less traditional education

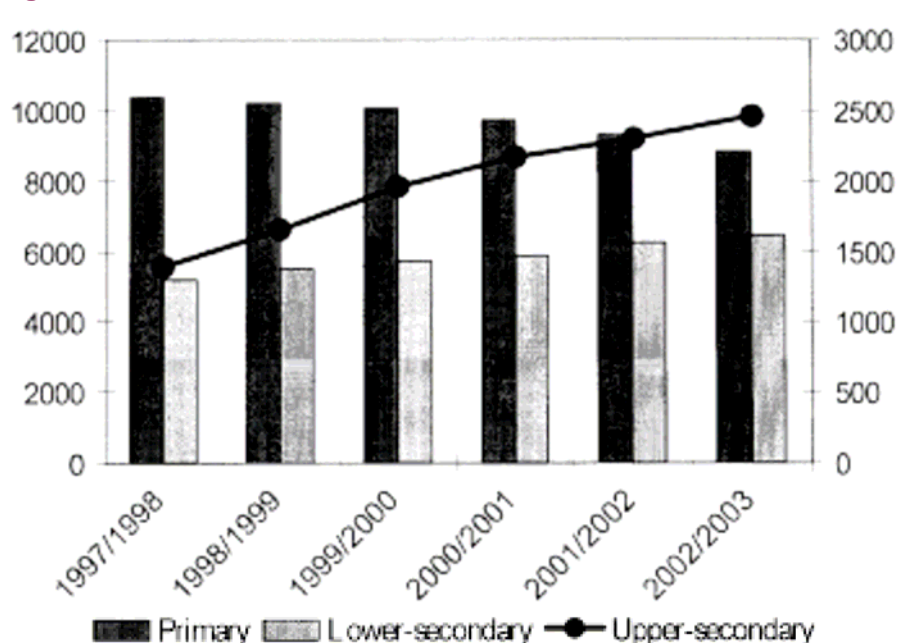
²⁷ <http://en.moet.gov.vn/?page=6.8&view=3448>

subsystem makes available special courses in complementary education for adults to complete their secondary education and to participate in continuing education.

Figure 1 shows the enrolment trends; falling primary education enrolments reflect population trends. The growth in upper-secondary enrolment is noteworthy.

Vietnam approved its National EFA Action Plan 2003-2015 in 2003 (SRV, 2003a). The plan draws together education targets within the Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy (SRV, 2002) and Vietnam Development Goals, as well as those set by the Government for the decade of 2000-2010, in its Education Development Strategy (SRV, 2001), an integral part of the Government’s five- and 10-year planning cycles (Seel A, Tran Thi H 2005). The plan identified four target groups: (i) ECCE; (ii) primary education; (iii) lower secondary education; and (iv) non-formal education.

Figure 2: enrolments



Source: PRSP Annual Report 2002-2003

The Strategy recognises the achievements and renovations of the education system since the mid 1980s in terms of net enrolment, which is around 95% in the primary sector and 65% in the secondary sector (Global Monitoring Report on EFA, 2005 to 2007). NER has increased slightly over the period. Adult (over 15) literacy is reported at around 90% (94% for men and 86% for women) (GMR).

Challenges identified in the Strategy include ensuring enrolment and school completion of marginal and marginalised communities, including remote language and ethnic communities. The Strategy also expresses concerns about “quality”, including the fit of education to the job-needs of society, and calls for increasing the creative and practical elements of education and training. The Strategy also identifies the resource and capacity constraints including for school infrastructure, staff and educational management. The implementation of the Strategy is conceived in two phases of reform and development including a National Program for Education covering: curriculum and textbook reform and literacy initiatives; universal primary education and lower secondary education; ICT in schools; education in mountainous, ethnic minority and socio-economically difficult areas; infrastructure; and vocational training capability.

In many ways, the Strategies and National Program are a coherent modernisation and quality improvement agenda. However, it is important to recognise that Vietnam's education structures and philosophy reflect its communist tradition. Societal and parental commitment to education is high and teachers are respected; there is central control over the curriculum; high status and resources are allocated for the most academically able; public profile is awarded to Olympiads and competitions and there is early demarcation of vocational and academic routes.

Vietnam has committed to decentralised management of education with financial, administrative and planning responsibilities devolved to sub-national administrations, notably the provinces.

1.2 Profile of international presence

Vietnam has been an active proponent of harmonisation having expressed increasing concern about high transaction costs, fragmentation of administrative capacity and reduction in aid effectiveness caused by the multiplicity of donor agencies' operational policies, procedures and practices. In their various capacities, donors active in Vietnam have taken steps to foster harmonisation and the country is one of the first countries interested in implementing it. In parallel, Vietnam is also a pilot for EU harmonisation (OECD harmonisation website²⁸).

The last five years have seen the gradual development of a harmonious approach as the modality for assistance to education. A *de facto* understanding has resulted in a sub-sectoral approach with different international partnerships for the four sub-sectors identified above. Belgium is part of the donor group, which includes Canada, the EC, France, Germany, the WB, Ireland, Italy, the Netherlands, Norway, the OECD, Sweden, UK, UNDP and UNICEF, and which provides support to the primary sub-sector and is striving to do so in a coordinated sub-sector wide approach modality. The Asian Development Bank (AsDB) has responsibility for work in the secondary and lower secondary sub-sector.

UNICEF and UNESCO are working in Early Childhood Care and Education (ECCE). UNESCO has taken some responsibilities for the non-formal sub-sector, particularly within the context of EFA targets for literacy and lifelong learning and its internationally mandated support for EFA advocacy and planning. The World Bank is processing loans to develop higher education that are likely to be effective from 2008.

The last five years have seen the gradual development of a sector wide approach as the modality for assistance to education.

In education this has manifested within the budget support modality for the EFA programme for primary schools, of which Belgium is one of the funding development partners (DPs).

Vietnam has been included in the first round of 12 FTI pilot countries, although FTI is not seen as a main driver of educational planning and financing²⁹.

1.3 Profile of Belgian presence

Belgium federal aid disbursed €18.3 million to education in Vietnam between 2001 and 2005: between 2001 and 2005, 34.1% was allocated to education. The majority of this was disbursed through indirect aid channels (81.9%), comprising 49.8% to universities through VLIR and CIUF and 31.7% through VVOB and APEFE. There have been no federally supported NGOs working in the education sector in Vietnam in the period.

²⁸ http://www.aidharmonization.org/ah-st/ah-browser/index-abridged?master=master&rgn_cnt=vn

²⁹ In many countries the FTI machinery has been overtaken by planning and financing events.

The dominant sectors or areas of support are:

- post-secondary education (DAC code 114) which has disbursed 65% of the total;
- Teacher Training (DAC code 11130) which has disbursed 24%;
- Multisector training (DAC code 43081³⁰), 10%

Over the period 2001–2004, Vietnam was the second largest recipient of Belgian federal aid to the education sector of its 18 priority partner countries.

1.3.1 Direct aid

The Embassy of Belgium in Vietnam has two expatriate persons with interests in education development: the Head of Development Cooperation and a Counsellor for Development Cooperation. A Vietnamese Programme Officer with education expertise supports their work in the sector. BTC has an office in Hanoi, established in 2000, staffed by an expatriate resident representative and four Vietnamese programme and secretarial staff.

Direct Belgian aid over the period has supported an education project, *Improving Pre- and In-Service Training of Primary and Lower Secondary Teachers in the Northern Highlands of Vietnam*, which started in June 1999. It ran with a one-year extension to February 2003 and was subsequently expanded from seven to 14 provinces for implementation from 2005 to 2009. The two phases were funded as shown below:

	Belgium	Counter-value fund ³¹	Vietnam
Phase 1 (7 Provinces)	USD1,342,205	USD429,400	USD360,000
Phase 2 (14 Provinces)	€4,000,000	€840,000	€272,640

The Teacher Training Project is being implemented by BTC with a full time contracted Technical Assistant (TA) post based in the Project Management Unit.

In 2005 Belgium committed a contribution to the sub-sectoral approach Targeted Budget Support for EFA (TBS-EFA) as part of the donor group that includes Belgium, Canada, New Zealand, the United Kingdom, the European Commission and International Development Association (IDA). Belgium has committed €5 million to be disbursed in tranches between 2006 and 2009. The Belgian contribution represents approximately 5% of the external funding and 1.2% of the overall programme cost.

³⁰ This code is something of a catch-all for training activities in other sectors.

³¹ The Counter Value Fund is a special fund created as part of Belgian debt-relief in 1993 and dedicated to future development projects.

Source	Local	Foreign	Total
BORROWER/RECIPIENT	342.0	38.0	380.0
INTERNATIONAL DEVELOPMENT ASSOCIATION	45.0	5.0	50.0
BELGIUM	5.4	0.6	6.0
CANADA	9.9	1.1	11.0
EUROPEAN COMMISSION	18.0	2.0	20.0
NEW ZEALAND	2.7	0.3	3.0
UNITED KINGDOM	34.2	3.8	38.0
Total:	457.2	50.8	508.0

Source: World Bank Project Appraisal Document 31735-VN, (2005)

TBS-EFA supports a National Targeted Programme (NTP) for education addressing quality levels, access and completion, with specific priority attached to access for marginal and tribal communities. The programme has a second component, grant-funded, to build the management capacity within MOET to implement TBS-EFA, with emphasis on financial management and reporting.

TBS Partners have agreed with SRV on project performance indicators and reporting requirements. A Memorandum of Understanding (MoU) lays down the principles for interaction between TBS Partners and SRV as well as the roles and responsibilities of signatories and the process by which funds will be disbursed and monitored. The MoU also sets the framework for the joint management by *all* TBS partners of Component 2 of this project, parallel financed by bilateral sources. A Statement of Cooperation guides the TBS donor partnership in the spirit of increasing donor harmonisation and speaking with “one voice.”

For the primary sub-sector, the TBS-EFA is the focus of development partnership; conceived by the partners as the nucleus around which other agencies, and other modalities of assistance, will come together. For example, since 2005 Spain and Norway have joined as partner and observer respectively.

Implementing TBS-EFA has not been a smooth and simple process: disbursements have been seriously delayed pending adequate progress reports and the partners have yet to determine how to address the management challenges to the MOET, including mobilising and making proper use of the expertise available under Component Two. Implementation and reporting responsibilities for externally funded projects that would have been delegated to a discrete PMU, typically with external support, now rest within the MOET line structure.

To date, Belgium has undertaken its responsibilities within the TBS-EFA from the Attachés office in the Embassy, involving the Attaché and the locally recruited education specialist. The role of BTC in the implementation of the TBS-EFA was being clarified during the evaluation mission and is discussed below.

Belgium supports the Training Facility by which Training Service Providers (TSPs) in Vietnam or ASEAN countries are supported to provide training for Vietnamese nationals who lack the financial means to support themselves (with priority for people from remote areas, disadvantaged groups and female scholars). This was introduced in 2005 and is an innovative approach that moves away from direct funding of selected trainees with the intended outcome that TSPs become more responsive to needs. Target areas for support include human development in the fields of health, education and environmental protection. One million Euro is available for the Training Facility over five years.

Bilateral scholarships for study in Belgium are funded at the rate of approximately 40 persons per year, mainly to study at Masters level.

1.3.2 Indirect Aid

1.3.2.1 Technical cooperation (APEFE and VVOB)

APEFE and VVOB have a range of projects as shown in Annex 1. They are typically small interventions within a single institution, supported by a Belgian technical cooperation person.

Both VVOB and APEFE have offices in Hanoi and each has a permanent expatriate representative and one locally recruited member of staff. APEFE has been working in Vietnam since 1994: its office is co-located with the delegation of the Belgian French speaking community (Delegation Wallonie-Bruxelles). Its projects build on its Francophone experience and expertise in professional training. VVOB has been active in Vietnam since 2001 and has a range of projects including ICT, environment and agricultural training³².

1.3.2.2 University cooperation (CIUF and VLIR)

VLIR and CIUF each have a substantial portfolio of projects as shown in Annex 1. Both organisations have two types of programmes. CIUF's Targeted Inter-university Projects (PIC) and VLIR's Own Initiative Programme support smaller scale links around a common research topic. CIUF's *Coopération Universitaire Institutionnelle* and VLIR's *Institutionele Universitaire Samenwerking* (IUS) both support a wider set of institutional development activities, including training, joint research and joint curriculum or teaching initiatives.

Neither VLIR nor CIUF has permanent representation in Vietnam.

1.3.2.3 NGOs

There are no NGOs working in Vietnam with support of the Belgian federal government.

1.4 Organisation of development partnership

The Vietnam Consultative Group provides the forum for the DPs (and NGOs and CSOs) and the highest levels of Government to discuss national development issues. The group has taken particular interest in aid effectiveness and harmonisation across all sectors.

Development partnerships are formalised between the financing agencies and the Ministry of Planning and Investment (MPI) which has responsibility for ensuring that development initiatives are coherent with government strategies and plans. The Foreign Economics Relations Department of MPI is the negotiating partner with Belgium for Joint Commissions.³³ Belgium's direct cooperation is based on the agreements of the JMC. Respondents suggested that different levels of MPI bring different perceptions on the locus of administration within ODA-funded projects, with some resistance to including foreign personnel in management structures.

The Ministry of Education and Training (MOET) as the line ministry for the education sector, takes the lead role in implementing aid-supported activities and relationships with international partners during implementation. MOET's International Relations Department manages protocol communications and some programmes, including the Direct Training Facility; other line departments take relevant responsibilities in projects. The Planning Department of MOET has taken lead responsibility for the EFA TBS programme.

³² http://www.vvob.be/english/index.php?pg=9&id_land=13

³³ The new ODA Decree 131 issued on 9 November 2006 decentralizes ODA management in most instances. The Ministry of Planning and Investment will no longer appraise individual projects but will instead focus on national ODA policy issues. Implementing agencies are assigned full responsibility for all aspects of ODA project management. However, the approach to ODA adopted in the decree remains predominantly input-driven and project-based. More work is needed to develop programmatic and sector wide approaches. (UNDP 2006)

1.4.1 Decentralised organisation of aid partnerships

Direct cooperation is negotiated and organised with central agencies, with projects/programmes making arrangements for decentralising planning, disbursement and monitoring sub-nationally. In such a large and diverse country, project identification and design is frequently based on geographical targeting so as to ease implementation logistics or focus on geographically specific needs.

Other channels of cooperation have more diversity in identifying and designing interventions in collaboration with the beneficiary-typically an institution or municipality rather than the national government.

University cooperation is managed between the universities, subject to formal approval from MOET.

1.4.2 Monitoring and Evaluation

Responsibility for monitoring and evaluation of externally funded projects/programmes on behalf of the Government falls to the MOET and, ultimately, the MPI. Both rely mainly on evaluations undertaken within projects.

2 Findings

2.1 Policy trends and relevance

National policy is strongly set by the Government of Vietnam and articulated within government and party structures. The Education Development Strategy is an integral part of the Government's 5- and 10- year planning cycles and establishes priorities as:

.....goals, measures and steps in the direction of diversification, standardization, modernization and social participation to build up the practical and effective education, to create the radical change in qualitative aspect, to make our education catch up with developed countries in the region, to enhance mass knowledge, to train manpower, to nurture talent and to take active part in the implementation of the goals of socio-economic strategic development plan for 2001-2010.

Belgium's policy for the education sector, whilst nominally driven by DGDC's Educational Strategy, and the Country Strategy Note (DGDC, 2002) is essentially responsive to local circumstances and government requests. These two papers were not used to steer identification of implementation of projects/programmes. The country strategy note makes little reference to education other than quoting the MDGs.

2.1.1 Direct bilateral assistance

The Joint Mixed Commission of December 2003 set the policy concerns for education including:

- Implement state management of education and training;
- Improve teacher and learning quality;
- Renovate budget allocation mechanism for education and training.

These policy agreements are consistent with those of the country strategy.

BTC plays a role in preparation of the Joint Mixed Commissions, drawing on its local expertise and experience in projects, and their understandings of DGDC's education strategy paper.

The evaluation mission immediately followed the Joint Mixed Commission for 2007 which prioritised water and sanitation and governance for the period 2007-2010, but provided continuing support for to ongoing Teacher Training project, the EFA-TBF programme, scholarships and the Training Facility. The commitment of €32million is the largest ever Belgian ODA to Vietnam.

2.1.2 Indirect assistance

Indirect agencies establish their plans and projects on the basis of discussions and relationships with potential partners. In the strong central policy-making environment of Vietnam, overall and “headline” policy trends are clear and it is usually possible to be coherent and relevant to stated aims, particularly as these have been stated in rather general terms. Any agency will bring its own policy agenda to project formation and implementation; many will also be driven by the need to develop a positive public profile and political presence.

In response to DGDC’s requirements as expressed through their HQs, all the indirect agencies working in Vietnam are in the process of re-engineering their work towards a more programmatic approach, in which higher level goals and outcomes are explicitly set and used to steer and evaluate projects. This important change, which would make agency policy concerns and comparative advantage more explicit to partners, is in progress but at different stages in different agencies.

2.1.2.1 APEFE

APEFE has an Annual Plan for 2007 which includes a statement of strategic objectives and gives priority to technical training with some support for cultural heritage. APEFE had not had sight of any DGDC strategy papers for education.

APEFE works to a Convention on Cooperation signed in 2002 between the MOET and the representative of the *Communauté française – Région wallone*. The document sets operational agreements rather than focus for APEFE. In Vietnam, APEFE aligns policy and presence alongside that of the Walloon geographical and French language communities. The two projects visited showed APEFE working alongside initiatives of the *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF). In one case the local beneficiaries were not aware that APEFE was also involved.

Given these relationships and perceptions it is noted that about 90% of APEFE’s budget is derived from the Federal Government. APEFE planning documents identify public visibility and recognition of the organisation as an intended outcome.

Whilst APEFE’s plan includes a range of projects, the mission of APEFE is explicitly Francophone both in support to French language teaching and in approaches to professional and vocational education that build on French educational cultures. The relevance and potential development gains of such inputs are discussed below.

2.1.2.2 VVOB

In Vietnam VVOB has a representative office but does not have access to the policy planning processes with the Government (MPI).

VVOB is changing its approach and moving from legacy projects into the programmatic mode - the process is proving challenging. In the meantime VVOB takes note of government priorities, particularly for ICT and environmental sustainability, but project identification seems to be opportunistic, based on identifying potential partners and institutions.

2.1.2.3 CIUF and VLIR

The evaluation saw relatively long-standing partnerships organised by CIUF, showing development from technology transfer and personnel training in Belgium to wider aims of institutional development (including course design, equipment etc.). Similarly, the evaluation saw examples of VLIR cooperation that had been long standing and had developed into more symmetrical and mutual partnerships. In both cases, the support had aligned with the development needs of the partner university steered by VLIR's adoption over the period of results-based programming tools.

2.2 From policy to practice

2.2.1 Direct bilateral assistance

2.2.1.1 Projects

The evaluation met personnel and visited sites of the most important education project, the Teacher Training Project in 14 Provinces. This is the second phase of a project that started in 1999, then working in seven northern provinces. It is a €5.2 million commitment.

The project addresses a number of key policy issues for the Government and its partners, most notably the inclusion of marginalised ethnic communities in mainstream education, and the improvement of classroom practice³⁴. The project has provided a range of inputs (training, equipment, teaching resources etc.) to schools and training colleges in 14 provinces. The project was designed by BTC in consultation with Vietnamese stakeholder and is co-managed by a BTC-appointed TA and a Project Director seconded from the MOET.

The project demonstrates some gaps between agreed and relevant policy intentions and practice in a number of ways:

- The inputs lack the scope to address organisational and structural constraints on the intended outcomes of improving access and teaching practice. For example, changed classroom practices are fragile unless they match curriculum and student assessment regimes, which are outside the project's scope;
- There is great emphasis on the provision of equipment, which takes time and attention of project staff. The Vietnamese beneficiaries have raised the priority of equipment supply and there has been rigid interpretation of the project *fiche* leading to oversupply of equipment against the need so that, for example, the original seven provinces received a second round of duplicate equipment³⁵. Much of the equipment and learning material supplied is under-utilised;
- Bureaucratic delays in procurement and administration, with some overlapping responsibilities for financial control within the PMU.

The project design does not establish a common understanding of the classroom practices that constitute active teaching and learning (ATL), or indicators and methods by which ATL and its learning outcomes will be evaluated. The evaluation at the end of Phase I, which was used to justify the extension in Phase 2, made no significant assessment of outcomes in terms of increased inclusion of ethnic pupils, or of the effect changing classroom practices. (It did present an analysis of professional satisfaction and self-assessment of the impact by the beneficiaries of the teacher-training.)

³⁴ By the introduction of Active Teaching and Learning (ATL)

³⁵ It was later explained that the equipment (photocopiers, video cameras, TVs etc) that had been supplied earlier had become obsolete.

Discussions and observations suggested unresolved differences in perceptions and priorities between the TA and colleagues from the MOET. The policy alignment at the time of formulation is being tested by the realities of implementation.

Two views were heard as to whether the Teacher Training Project can be changed at review to tackle design and resource issues. In principle the defining documents, including the Technical and Financial Fiche, may be reviewed by the Steering Committee, which meets six-monthly and includes representatives of MPI, MOF, MOET, DGDC and BTC³⁶. Changes may be made as long as they do not affect the duration, budget and intended results. In practice, it is reported that it may be difficult to do so if there are vested interests in the status quo and the proposed changes would move resources into more controversial activities.

2.2.1.2 The TBS-EFA

Moving the TBS-EFA towards implementation has been a significant challenge for those responsible. Although Belgium is a small contributor to the fund, the DPs share the workload of, for example, organising review missions and responses to reports. Embassy staff estimated that it has occupied about 40% of their education capacity in this early phase. Colleagues in other DPs acknowledged the contribution made by Belgium in this period and shared the view that the administrative load of TBS-EFA was significant in this early phase.

By definition, the TBS-EFA is aligned to government policy and has demonstrated, in its difficult progress to date, some of the important issues arising when seeking to implement such policies and to share results: understanding and sharing the evidence are critical elements of developmental partnership (and of good governance). TBS-EFA to date has highlighted organisational, operational and, according to some respondents, cultural constraints on systemic data collection. However, they have also started to mobilise political will and technical resources to tackle the identified shortcomings.

The evaluation visit preceded by a few days the deployment of an education specialist in BTC. The stated rationale for the post is to build capacity of BTC and DGDC in Vietnam to undertake their respective roles and exercise proper administrative and financial oversight of the budget-support programme. He will:

- (1) monitor the program for Belgium through e.g. participating in the reviews (according to Belgian law, BTC has the exclusivity of implementation and therefore also the exclusivity of monitoring the implementation);
- (2) report to the Attaché, BTC and DG-D on progress, and
- (3) support the Attaché and possibly the other members of the donor group in their political/technical dialogue.

This deployment is consistent with the third management agreement between BTC and DGDC, although it was subject to discussion between DGDC and BTC about the need for a full-time post for this role, with the associated “transaction cost”.

The provision of technical expertise to support the programme and to inform the DPs is recognised as problematic by the EFA TBS partners in Vietnam, and reflected in their experience in other countries. The issues are discussed further below.

³⁶ Under the third management contract between BTC and DGDC, DGDC will not normally be present at these meetings in future.

2.2.2 Indirect channels

Projects supported by the indirect channels present lesser challenges to national policy and trends. Their scale, more limited objectives and simpler institutional relationships contribute to a flexible relationship and ability to respond to changing circumstances.

The projects observed demonstrated VVOB's management capability through the supply and professional support of personnel, timely procurement and efficient administration of resources.

VVOB projects have shown some flexibility in adapting policy statements and planning to emerging needs and constraints. For example, both the observed projects concerned with ICT in schools had a stated intention to support school-based management information applications such as registers and timetabling. However, national initiatives for EMIS were changing the information demands and contexts for schools with the intention that new data, software and hardware standards would be prescribed. VVOB projects are postponing this part of their work until the national contexts are clearer. Similarly, these projects have been able to respond to changing ICT contexts and demands from teachers to incorporate new learning technologies within their work. In this domain the advantage of flexible implementation is self-evident.

University cooperation is predicated on personal and institutional links and development. The policy concerns for universities are to develop their applied sciences and to raise standards and practices to international levels. In Vietnam these overarching national policies are interpreted and pursued by the individual universities. International support such as that provided by VLIR and CIUF provides ways for universities to pursue these ends.

There is evidence of university links that have been identified and evaluated against developmental policy objectives, particularly in terms of the relevance and application of joint research and subject choices for institutional development.

2.2.3 Working with institutions

A characteristic of Vietnamese institutions, particularly universities and training institutions, is that they have opportunities for income-generation outside their mainstream mission. Income generating opportunities and the use of the proceeds are poorly regulated: they may contribute to institutional budgets or to the personal incomes of concerned individuals. International assistance, particularly where it provides equipment and expertise, may be steered into areas in which income-generation opportunities are as important as the intended educational purpose. So, for example, computer facilities may be used for (paid) evening classes or equipment specified to meet international testing standards so that testing services can be sold to commercial clients.

There is lack of clarity where the income generation opportunities and imperatives are not openly considered in project design.

2.3 Interventions typology

Whilst the Belgian aid channels bring comparative advantages in different sub-sectors there is clustering of interventions around Vietnamese priorities and no obvious "push" of Belgian priorities.

2.3.1 Active Teaching and Learning (ATL)

ATL is a policy priority of the MOET and a stated objective of observed projects supported by APEFE and VVOB as well as the bilateral Teacher Training Project. VVOB has prioritised ICT support but the two observed projects are both concerned with changing

classroom teaching practice, using ICT as a catalyst. The Teacher Training Project is also prioritising changing practice towards ATL and makes strong links between ATL and new classroom technologies.

ATL has perhaps become an essential part of any educational development initiative (at school level) in Vietnam, but the evaluation found too little evidence of projects seeking to define ATL in terms of observable classroom practices and intended learning outcomes. Without these steps it is proving difficult to measure the achievement and the outcomes of change, which raises important issues. In the Teacher Training Project, the lack of clarity manifests in different perceptions between the Vietnamese partners (in the project team and beneficiary provinces) and the international partners. There is a tendency for Vietnamese partners, reflecting a stated position of the MOET, to pursue ATL through ICT and other classroom technologies at the expense of low-cost/no-cost changes in approach.

In general there is a potential professional tension for teachers between changing classroom practice and maintaining performance on (traditional) forms of student testing -if we change the classroom what effect will it have on the examination results? None of the projects observed has the scope to consider or address such issues.

2.3.2 ICT in education

Many projects are identified as supporting the use of ICT in education, which also reflects national priorities and spans the usual dichotomy of “learning about ICT” or “learning with ICT”. In Vietnam, the term covers a range of educational practices, from automated didacticism of “programmed learning” to a more exploratory and constructivist approach. The commonality of ICT across these interventions may suggest a common typology which is not actually manifested in the work of the diverse projects except inasmuch as they contribute to broader understanding amongst education professionals of the range of opportunities and how to assess their worth.

2.3.3 A shifting typology in university cooperation

The evaluation found evidence of partnerships between Vietnamese and Belgian universities that are in transition from a tradition of technology transfer, institution-building and training to one of mutuality and equal benefit in term of shared research, resources and teaching opportunities.

2.4 Coherence and complementarity

2.4.1 In projects

National policy in Vietnam is supported by the strength of the government and political structures and provides a framework for coherence in terms of overall goals, the inclusion of ATL and ICT in so many projects, as discussed above, provides an example. The process of approval of projects through the MPI provides a mechanism whereby projects are tested against national priorities, including geographical needs. However, as discussed in the context of ATL, this may provide for coherence around the policy rhetoric but is open to widely differing interpretations in detail.

Coherence in approach is therefore less evident and there are no formal structures between projects or the channels that help to ensure coherence (or complementarity) of interventions. The MPI has limited capacity and no obvious mandate to consider this level of detail, especially in connection with relatively small projects.

At the operational level, the evaluation found areas in which the aim and scope of Belgian-funded projects overlapped with other projects (funded by other agencies) in ways that

duplicated resources, such as providing two under-utilised computer rooms in a teacher training college, or made excessive demands on the absorptive capacity of host institutions.

2.4.2 In Higher Education cooperation

Coherence of cooperation with the universities is more complicated: Vietnamese universities have autonomy for their own management and development. National structures for funding, entrance and quality assurance are weak (and are to be strengthened with support from a WB project that is in preparation). Universities have local accountabilities, politically and economically, to the administrative unit – city/municipality or province authorities.

In these circumstances the question of coherence of interventions is best considered on the institutional level, as, indeed, are questions of complementarity and coordination. In each case they need to be asked about the relationship of a Belgian intervention to:

- The priorities and activities of the institution (or the concerned department);
- Other Belgian-funded interventions;
- Other externally-supported developmental interventions.

For example, it is reported (Vaes and Verle, 2002a) that in Can Tho University foreign support is estimated to cover 71.85% of the total budget, with government resources providing 16.39%, tuition fees 6.94% and 4.79% coming from other service contracts³⁷. Foreign funding partners include the Dutch Cooperation in Higher Education (MHO) programme, JICA, USAID, EU's AsiaLink as well as VLIR. Cooperating partner institutions also include the Royal Melbourne Institute of Technology and Michigan State University. Can Tho is an energetic university that seeks to develop its international status. It has a structure to manage international cooperation and to seek internal coherence and complementarity between activities. The evaluation was not able to assess the effectiveness of this internal structure to ensure that the various streams of foreign support and cooperation are optimised in this case. However, it recognises the challenge of doing so wherever there is donor-push and strong incentives to take institutional, and personal, benefits from international training, equipment and academic partnership.

2.5 Coordination

Coordination between different Belgian actors is weak and where it occurs it relies on *ad hoc* meetings and personal relationships. There are no formal commitments between different channels to coordinate timings, use common cost norms, to undertake joint evaluations or to share experience. There has been some collaboration between BTC and other actors, for example working with VVOB to coordinate training for projects.

The Embassy takes little action to share information between actors, although it has plans to do so by regular meetings intended to foster joint working and lesson-learning across the Belgian partners: this is welcome although it remains to be seen how effective this will be. In particular, the evaluation recognises the commercial and political imperatives on the main Belgian actors to preserve their position, visibility and work stream that might induce a competitive, more self-interested view of coordination aims.

³⁷ This is an extreme in terms of dependency on foreign funding. Vaes and Verle (2002b) report that Hanoi University of Technology received only 12.64% from foreign aid.

2.6 Efficiency and effectiveness

2.6.1 Bilateral

The Teacher Training Project and the TBS-EFA are the two foci of bilateral aid in the period. The former is the epitome of traditional project design and implementation and the TBS-EFA represents the new aid modalities.

The Teacher Training project faces challenges to its potential effectiveness and efficiency resulting from its design, management arrangements and implementation realities. In particular:

- The project has limited linkage to tackle identified constraints that outside its design scope;
- The project lacks observable and verifiable indicators (including, critically, for ATL), this was identified during the first phase but not addressed in the design of the second phase. The evaluation (Elen 2003) of the first phase is over-reliant on measures of inputs and subjective assessments by beneficiaries;
- Project management structures create a potential tension between the TA and the Project Director, including over financial and procurement controls and professional direction.

It is too early to assess the effectiveness and efficiency of the TBS-EFA programme in Vietnam but the early period has seen delays in adequate reporting and disbursement. The period to date has also seen significant input from the Embassy to the administration of the TBS-EFA, including preparation for meetings, formal dialogues with GOV and with partners. This has been burdensome for all DPs, disproportionately so for Belgium given the size of its contribution. However, front-loading of transaction costs in changing modality to programmatic approaches is to be expected and is consistent with experiences of other agencies and in other countries.

The TA for the TBS-EFA has to be considered as part of the Belgian Government's transaction costs, or learning overhead. BTC's intention is that the post will support BTC and the Embassy in learning lessons and developing capacity to manage budget support in education, the post should be perhaps be accounted accordingly and not as part of the management charge for the TBS-EFA.

Programmatic and budget-support modalities require different capabilities because many of the dealings with government and consortium partners are essentially political and must be undertaken by legitimate representatives of the funding agency able to make, or cause to be made, decisions at the appropriate diplomatic level. It is possibly inappropriate and inefficient to delegate such tasks outside diplomatic channels. In the opinion of the evaluator this would include delegation to BTC or to contracted consultants.

The evaluation recognises that there are professional and technical tasks to be undertaken on behalf of the consortium and the GOV, such as support and validation of financial reporting and presentation of systemic results data. Such tasks will require TA input but, characteristically, they will be specific and time bound³⁸. Belgium's partners in the TBS-EFA have different ways of providing in-country educational expertise, none have full time expatriate specialists dealing only with TBS-EFA.

Senior stakeholders from the GOV and DPs recognise that TBS-EFA might benefit from additional technical expertise, complementing that provided under Component 2, and that the Belgian-funded post could have been steered towards an identified and agreed need. Unfortunately, during the identification and recruitment process by BTC, the DPs were not

³⁸ Ultimately they will probably be procured using government channels.

consulted and an opportunity to integrate the post within the TBS-EFA architecture was jeopardised.

2.6.2 VVOB and APEFE

VVOB and APEFE work cost-effectively, not least by their ability to recruit and appoint qualified and enthusiastic personnel for less than commercial consultancy rates. VVOB and APEFE typically use lower level remuneration packages for its personnel than commercial consultancies (or BTC); in this respect VVOB and APEFE can be considered as “meso” level agencies working with resource levels between those of BTC and those of the commercial consulting market and the voluntary and NGO sector.

2.6.3 CIUF and VLIR

The efficiency and effectiveness of the developmental outcomes of university links and cooperation are elusive, especially in transition from personal links through to capacity-building towards mutual, international relationships. Academics expect, and it is desirable, that outcomes include intangible effects on individuals both from the North and the South.

Both agencies have sought to increase their effectiveness in institutional development by preparing more comprehensive inputs to partner universities. Where the Vietnamese university has a strong institutional development strategy and has been able to steer Belgian cooperation towards its own ends this has proved most effective on an institutional scale. Where the Vietnamese partner university lacks the organisation to do so (which is perhaps the norm of universities seeking development support) the fit and effect is more limited, to the beneficiary individuals or department.

In terms of cost-efficiency, CIUF and VLIR benefit greatly from the fact that university staff are still willing to work on links for low or no reimbursement.³⁹

3 Effects

3.1 Effects of Belgian support

3.1.1 Overall

It is not possible for the evaluation to disaggregate the effects of Belgian direct cooperation in Vietnam. The gradual improvement of sector-wide indicators is apparent but the proportional impact of Belgian aid over the period cannot be measured.

The Teacher Training Project has been the major element of direct aid over the period but this project has a weak evaluation framework, for both phases, and the only certain effect to date has been on the supply of equipment and training to the concerned schools and colleges.

The educational effect of the TBS-EFA is too early to measure. However, the dialogue has produced a shared understanding of MOET's internal capacity weakness and of the structural and capacity challenges in the information and financial systems between MOET and Provincial Administrations. That understanding and the growing political will within the Government to address the needs is an important effect of the TBS-EFA in its difficult early period and Belgium may be in a position to contribute to identified capacity-building.

Belgium has established its presence and profile in the education sector in Vietnam, its contributions are recognised by the Government and by the Development Partners, although the architecture is not well understood and the rationale, missions and comparative

³⁹ The evaluation has not assessed how long this will remain viable for different types of cooperation.

advantage of the various agencies is opaque. The perception of Belgian aid to the sector is therefore significantly lower than the reality. There is confusion by all partners about the roles and relationship between the Embassy and BTC.

The locus of support through indirect channels is mainly limited to the partner institutions and organisations, with few instances of wider dissemination and collaboration affecting the formal system or other partners. Direct beneficiaries of Belgian support through these channels are co-workers in projects and project institutions, trainees and students. The evaluation found little evidence of measured effects on these beneficiaries, mainly because the projects have lacked the evaluation tools that would provide that evidence.

Indirect aid has had significant effects on the availability of equipment within the partner institutions: for example, the evaluation observed computer laboratories used for teacher training and microscope facilities used for training health workers which had been supplied from Belgian as part of VVOB and CIUF projects respectively. In both these cases the equipment seemed fully utilised both within the project plans and to support other courses plus income-generation for the institutions.

The evaluation has noted elsewhere that supplying equipment is a characteristic of the Belgian aid architecture arising from the number of small projects, each negotiated bilaterally between the agency and the host institutions. In such negotiations, inputs, and particularly tangible inputs, play an important part and provide the leverage for projects to include more difficult developmental areas such as teaching methods, curriculum or organisational change.

3.2 Factors that contributed to successful outcomes

3.2.1 Direct

Belgium has a profile and role in the TBS-EFA above the level of its financial contribution. It has contributed fully to the design and management of the cooperation and these contributions have attracted the professional respect of consortium members and government partners. A major factor in achieving this has been the professional expertise and quality of staff in the Development Cooperation at the Embassy.

3.2.2 APEFE and VVOB

Belgium's aid architecture has created a depth and breadth of expertise in international education, acting as a nursery for younger people to become familiar with the field. In Vietnam there are instances of staff reaching senior levels in BTC, DGDC and the EU Delegation on career trajectories that started with the meso-level indirect agencies, such as APEFE and VVOB.

Within APEFE, and to a similar extent CIUF, the contribution of French educational cultures, not just in language but in organisation and approaches to education and training, provides a richness and diversity in the "gene pool of partnership" from which Vietnamese partners can only benefit.

3.2.3 University cooperation

University cooperation has a self-correcting dynamic and organisation and benefits from a number of factors that contribute to perceived success:

- Universities have relative autonomy to be flexible in planning and undertaking activities, so can respond to changing needs and circumstances. University partners are able and willing to learn from mistakes;

- For a rapidly developing country such as Vietnam, the demand for international links and qualifications is high and Vietnamese academics are “informed consumers”;
- University partners from both sides of the relationship value the academic contact and opportunities to see other systems, even where this is only a by-product of other activities;
- The ability of the Belgian side to mobilise appropriate academic staff to support cooperation and to pursue links over a relatively long term has contributed to lesson-learning coherence and building on earlier achievements, which can become challenges for shorter one-off projects reliant on recruited staff.

3.3 Factors that have limited the success of outcomes

3.3.1 Direct

The mechanisms of identification, formulation and design of aid projects have all contributed to the shortcomings of the Teacher Training Project. Vietnam perhaps differs from some other Belgian partner countries in that the Government partners are strong and bring their own policy and implementation plans to the negotiations. The Belgian approach to identification and design does not provide a good forum to explore and resolve differences in perception and implementation priorities which are unlikely to be identified within the high level discussion of the Joint Mixed Commission and so are left to the formulation and design phase. The Embassy and partner government are involved in the final stages of formulation, and approve the final project portfolio. However most of the technical work in formulation is the responsibility of BTC, whose internal interests are to progress agreement and implementation of the project. Issues with political or structural dimensions constitute a risk to that interest.

3.3.2 APEFE and VVOB

The impact of meso-level channels' projects has to be judged on the scale of the intervention and the direct beneficiaries such as the partner institution and the concerned trainees. Moves to define and measure the outcomes and impact on this scale are welcome.

Many of the projects of these agencies may be seen as “innovative” in that they explore different modalities, are less constrained by partners and inflexible agreements. The space for educational innovation is always limited and increasingly so as aid aligns with core government programmes. This has been noted in other countries by NGOs, which have also been able to design and implement innovative programmes complementary to government provision.

However, the evaluation found no evidence that APEFE and VVOB are pro-active, in terms of policy and resources, in learning, disseminating and seeking to mainstream lessons from their projects. There was no evidence of beneficial outcomes being promulgated in the wider educational domain.

3.3.3 CIUF and VLIR

The success of the inter-university outcomes is widely defined at institutional, departmental and personal levels. The evaluation has recognised the difficulty of defining the indicators for the less concrete outcomes of personal contacts, joint work and common teaching.

The evaluation finds little evidence of inter-university cooperation being articulated to national Higher Education policy and planning or of its contributing to cooperation between Vietnamese universities in ways that might encourage national cooperation.

Belgian cooperation with universities very often addresses curriculum, teaching and learning and assessment on an institutional (or faculty) basis. Yet these are areas in which national

approaches and coherence across institutions are desirable aims for the sub-sector. The evaluation has no evidence of attempts to strengthen national contexts for Higher Education consistent with the scale of Belgium's work in the sector.

3.3.4 Information and information sharing

Information and information sharing is a central challenge in all development work because of the number of actors, languages and, in many contexts, the information cultures. The number of Belgian agencies and different partners compounds the challenge. Within the Belgian agencies information sharing has not been prioritised and opportunities to learn lessons and coordinate activities have been missed.

4 Lessons learnt and recommendations

4.1 Making the most of the Belgian architecture

The actors involved in Belgium's mix of channels and modalities are all working to deliver developmental resources and they bring professionalism and enthusiasm to the work. It is well recognised by DGDC that the architecture and culture of the agencies make it more difficult to ensure coherence and complementarity of practice, to aggregate results and develop a clear perception of Belgian Federal aid. This evaluation does not suggest changes to the architecture and missions of the concerned agencies but small pragmatic steps might help the agencies improve their own work and contribute more coherently to the development of education in Vietnam. For example:

- Each agency should identify its comparative advantage in Vietnam, including its areas of work and the types of support it offers;
- The agencies should be supported to report on projects, including activity, financial information and evaluations, in a standard format; summary reports should be made public;
- Regularly, at least annually, representatives of each agency should meet formally to review programmes, progress and pipelines with the aim of identifying opportunities for joint working etc.

Different agencies in Vietnam are moving towards programmatic design, albeit at different rates. The tools and disciplines involved are helping them to become more explicit about outcomes and to work accordingly. The evaluation considers this important work but recognises that it will take time. It will also expose the indirect agencies to the challenges of addressing partners' organisational and political constraints within projects where these constitute the major risk to achieving outcomes.

This evaluation recognises the importance of these changes in approach and recommends that they be supported and expedited. It recommends that DGDC work with agencies to agree a standardised format for programme and project presentation with a view to them being more reliably recorded on ODA.be.

4.2 The different channels

4.2.1 Direct cooperation

The last Joint Mixed Commission implies a reduction of direct support to the education sector, except inasmuch as it is a major service delivery sector that could benefit from support committed to improving governance⁴⁰.

⁴⁰ Which would include financial management, information and transparency.

The current TBS-EFA is a sub-SWAp and does not present major overlap with actions of other Belgian partners, with the exception of VVOB projects supporting ICT and improved management in the basic sub-sector.

Longer term, the SWAp is likely to extend to the whole sector, including Higher Education and professional/vocational training. Whether or not Belgium maintains its presence in the funding it will need to consider how to exploit and build on its expertise in these sectors and how the indirect actors are to be represented in the sector policy and planning discussions.

- It is recommended that Belgium maintain its commitment of direct bilateral aid into the TBS-EFA modality and its successors: no new bilateral education projects should be started. Whilst the current TBS-EFA has real problems it also has the tools, and has mobilised the will, to solve them;
- To understand more thoroughly the technical and professional input required to support the TBS-EFA, particularly in preparation for reviews, it is recommended that the Embassy and BTC advocate with the consortium partners and Government for a review of technical assistance needs which might inform the use of Component 2 and the identification of one-off inputs. DGDC and BTC should review the role of the BTC Technical Assistant post annually against the ToR, the demarcation of roles with the Embassy and impact on the TBS-EFA partnership;
- It is recommended that the Teacher Training Project take a pro-active lead to deconstruct Active Teaching and Learning, identify classroom indicators and outcome indicators that can be used within the project and used to stimulate a wider agreement on how to pursue this concept. To the extent that the outcome indicators discussion raises questions about assessment and examinations - which seems likely - they should be analysed and presented to the MOET.

4.2.2 APEFE and VVOB

The evaluation has noted the potential gains arising from the inputs based on the two educational cultures, including the structured approaches to professional training that characterise the work of APEFE. It would be helpful for the institutions to be explicit about their approaches and values so as to challenge the perception that the only difference between the agencies is in their language of operation. This could be part of a process in which both agencies identify their mission and comparative advantage in Vietnam.

In the longer term these agencies will also need to work in ways that more clearly complement that of the sector programme. Possible ways forward might include:

4.2.2.1 Decentralisation

Vietnam has committed to decentralised planning and management functions including for education. This is a challenge for direct aid, which is subject to agreements with central government and reliant on political relationships with decentralised administrations. Other agencies may find the scale and protocol of working with provincial governments more amenable and be able to offer support that is informed and complementary to the national programme. An example, pertinent to the current situation, would be for VVOB to take its current expertise and experience in educational management information and look at supporting the systems at provincial (rather than institutional level).

4.2.2.2 Sub-sectors

The MDGs (and FTI) have encouraged governments and their development partners to concentrate on the formal education system. SWApS (or sub-SWApS) have tended to ignore other parts of the system such as Early Childhood Care and Education (ECCE) and post-school training (including adult literacy, professional/vocational/skills training).

The indirect Belgian agencies, particularly APEFE and VVOB, have core expertise in post school professional training and could seek to develop more substantial programmes in that area to exploit their expertise.

4.2.2.3 Local partnerships

Within Vietnam there is a *de facto* demarcation of international agencies taking focal responsibility for cooperation in different sub-sectors of education. So, for example, UNESCO takes this role for informal and professional education. Both APEFE and VVOB have demonstrated working relationships with other agencies as partners in Vietnam (e.g. APEFE with AUF, VVOB with UNESCO's ICT in Education team in Bangkok). Such partnerships help increase the legitimacy of the Belgian organisation, provide opportunities to work at different scales and contribute to national and regional practices.

4.2.2.4 Innovation and research

National programmes find it difficult to include innovative approaches to particular problems that may need seed funding, closer management and a staff with research skills. All education systems are imperfect and struggle with particular groups of learners, subjects or methodologies. Educational innovation that complements the formal system is an area in which the indirect Belgian agencies could demonstrate their comparative advantage in ways that are complementary to the formal system. Grounding innovation and research in the national programme provides a better basis for lessons to be learned and scaled appropriately, which can prove difficult for smaller agencies.⁴¹

4.2.3 CIUF and VLIR

It is important to continue the task of identifying the intended outcomes of inter-university links and to consider which outcomes are developmental and which can be characterised as simply "academic". This is a critical issue as the current encoding, within VLIR and CIUF and then up to DGDC, conflates at least two aims: both are legitimate uses of taxpayers' money; however, DGDC cannot continue to report both as development aid and the size of VLIR/CIUF operations is distorting the analysis of DGDC's work. Clearly it is essential that both organisations develop common criteria for identifying and differentiating between developmental assistance and academic interchange.

The intention of the Government to develop Higher Education nationally, with WB support, is an opportunity for Belgium to build on its expertise in the sector and to identify ways in which ongoing projects of CIUF and VLIR could be harmonised within the national initiatives. It is therefore recommended that the agencies concerned discuss with the Government and the World Bank how existing cooperation may contribute to wider HE sector reform. Such discussion may need to be facilitated by the Embassy; it should be open to the cooperating university partners and may usefully involve other national interuniversity cooperation agencies involved in Vietnam.

Vietnam's development situation poses questions as to how development cooperation will change as Vietnam becomes richer: a respondent in one university spoke of the plans for international assistance over 20 years. For their partners that time frame raises fundamental questions about the development relationship.⁴² For CIUF and VLIR the questions include:

- In what circumstances does external financial support displace national funding or distort the political imperatives for HE funding? Are there different answers for different types of input?
- Does the mode of cooperation encourage particular models of university financing and, in particular, does it encourage or discourage private sources of funding?

⁴¹ In other contexts this has proved a particular challenge to education NGOs.

⁴² The discussion included the question as to which country would be aiding the other in 20 years time.

- Do Belgian academics, and their institutions, take a view on the proper remuneration for work in a more-developed country, or work that is related to institutional and national HE development?
- How can we differentiate “development” and “academic cooperation” in terms of financial reporting, nature of intended outcomes etc.?

4.3 Transparency and dissemination of information

The overarching lesson from the evaluation concerns information sharing by the Belgian agencies for whilst information sharing is not a guarantee of complementarity, coherence or coordination, it is the lifeblood of partnerships that strive for those aims.

The problem in most instances is not that documents are unavailable in the agencies nor excessive use of “confidentiality”. But organisational cultures built on the concerns for autonomy and independence, and some competition, has discouraged full-disclosure and lowered the priority of information dissemination as a core task.

The paradigms of harmonisation and partnership to which all agencies aspire demand a proactive approach to information sharing, and technologies make it more possible to inform all the stakeholders in Vietnam, Belgium and elsewhere.

- The evaluation strongly recommends that Belgian agencies working in Vietnam publish information on a standard format about their work, including individual projects, and that this information be consolidated in one place, perhaps the OECD DAC harmonisation site as well as DGDC. A practical option for publishing reports would be a consolidated web-site;
- Published information should include costs, activities, intended outcomes, and evaluation reports. Reports should be available in the language of the country and of the development partners working there. A one-page summary of basic data on projects (timing, financial information, intended outcomes, progress, partners organisations etc.) may be the starting point;
- The evaluation suggests that agencies make public their financial statements for work in Vietnam, including sources of income, on country pages of their web-sites and in annual reports.

It is recognised that improved information management has a financial and human resource overhead, and that each agency will need to address this in its own way.

Appendice I. Belgian federal aid to education in Vietnam

Overview

Viet Nam	Value of interventions	
	(in K €)	(as % total value)
Total disbursement (2001 - 2005)	18,381	3.9%
Disbursement 2001	3,009	3.7%
Disbursement 2002	4,076	4.1%
Disbursement 2003	3,857	4.2%
Disbursement 2004	3,478	3.2%
Disbursement 2005	3,961	4.1%
Average value of interventions	557	
Rank in Partner countries (by value of interventions)	2	
Rank overall (by value of interventions)	3	
Number of interventions:	33	

By Directorates / Departments

Viet Nam	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
D0.2 - Follow-up / Evaluation / Statistics		
D1 - Governmental Programmes	3,300	18.0%
D2 - Special Programmes		
D3 - Non-governmental Programmes	15,058	81.9%
D3.1 - NGO's	76	0.4%
D3.2 -Universities / Scientific institutions	9,152	49.8%
D3.3 - Others Partners	5,830	31.7%
D4 - Multilateral and European Programmes	24	0.1%

By DAC codes

Viet Nam	Value of interventions	
	in K €	% of country / region disbursement
111 - Education, level unspecified	4,642	25.3%
11110 - Education policy and administrative management		
11120 - Education facilities and training	14	0.1%
11130 - Teacher training	4,338	23.6%
11182 - Educational research	290	1.6%
112 - Basic education	76	0.4%
11220 - Primary education	76	0.4%
11230 - Basic life skills for youth and adults		
11240 - Early childhood education		
113 - Secondary education		
11320 - Secondary education		
11330 - Vocational training		
114 - Post-secondary education	11,842	64.4%
11420 - Higher education	11,764	64.0%
11430 - Advanced technical and managerial training	78	0.4%
Education under other DAC / CRS codes	1,821	9.9%
12181 - Medical education/training		
12261 - Health education	24	0.1%
14081 - Education and training in water supply / sanitation		
31381 - Fishery education/training		
33181 - Trade education/training		
41081 - Environmental education/ training		
43081 - Multisector education/training	1,797	9.8%

Appendice II. Federally supported interventions over the period

Actor	Policies, strategies	Activities
DGCD/BTC		Improving Teacher Training Colleges in the Northern Highlands of Vietnam to support the innovation of the general education curriculum (BTC) Targeted budget support – EFA budget support Formation à distance Chau school (DGDC)
APEFE		Pedagogical support to French teaching in primary and secondary schools Support to the CREFAP Programme in education and training management Pedagogical support to the National Economic University MA in Public Management Support to Technical and Vocational Training Centres (Ecole Normale Supérieure) à Nam Dinh Maîtrise en management privé à l'Université Ouverte d'HCM: coordination et appui pédagogique et méthodologique Appui méthodologique et technique au Centre d'Orientation et de Formation professionnelle de Hué Atelier d'identification au Collège d'Industrie n°III de la Province de Vinh Phuc
VVOB		ICT in education management and school management (in collaboration with BTC) Environment education in lower and upper secondary schools in Hanoi Implementation of information and communication technologies in schools in Hanoi Improving capacities of local extensive agriculture workers in the Mekong Delta Participation in extensive agriculture for the poor
CIUF		<p>CUI – Centre Universitaire de formation des personnels de santé</p> Soutien au département de psychiatrie et de psychologie médicale Appui au département d'anatomie Appui au département de biochimie Déontologie médicale 3ème cycle en ingénieurs auprès de l'université Polytechnique de HCM Renforcement de la formation et la recherche en optimisation-mathématiques appliquées Oncologie-hématologie Appui aux ressources documentaires <p>CUI – Université agronomique de Hanoi</p> Appui à la formation et à la recherche institutionnelle (UAH) Appui aux ressources documentaires <p>CUI – programme en phase d'approbation auprès de l'Université nationale du Vietnam à HCM</p> <p>PIC</p> Recherche-développement d'une technologie d'utilisation rationnelle et durable des eaux nécessaires à l'irrigation dans les

Actor	Policies, strategies	Activities
		<p>zones du delta du Mékong</p> <p>TRANSNORD Recherche/développement d'un plan de transport intermodal des marchandises sur la région nord du territoire vietnamien</p> <p>Création d'un observatoire provincial du cancer et développement de l'oncologie dans une province du Centre Vietnam</p> <p>Elimination et récupération des métaux lourds dans les eaux usées des ateliers de galvanoplasie et de finition métallique de la région de Hanoi: mise au point de techniques membranaires et comparaison avec l'absorption sur matériaux naturels préparés au Vietnam</p> <p>Création d'un centre de formation spécialisée, recherche et consultation pour les troubles d'apprentissage à l'Université de Pédagogie d'HCM</p> <p>Amélioration de la production vivrière sur les sols pauvres de la zone côtière du Centre Vietnam</p> <p>Soutien à l'enseignement, à la recherche et à la prise en charge médico-chirurgicale des pathologies digestives de l'enfant à l'hôpital pédiatrique d'HCM</p> <p>Mise en place d'un programme complet d'enseignement théorique et pratique de la transplantation rénale à partir de donneurs vivants apparentés</p> <p>Actions Nord</p> <p>Bourses de cours et stages internationaux</p>
VLIR		<p>Own initiative programme</p> <p>Epidemiology of zoonotic diseases of the domestic pig in North Vietnam</p> <p>Rural development in the mountain karst area of N.W. Vietnam by sustainable water and land management and social learning : its conditions and facilitation</p> <p>Replenishing phosphorus capital in depleted soils</p> <p>Understanding and improving negotiation about borders and regulations of the Pu Luong Cuc Phuong national park</p> <p>Milieubeheer in de snel ontwikkelende kustzone van de Camau provincie</p> <p>Control of salmonellosis and colibacillosis in swine and poultry in Vietnam</p> <p>Impact of mangrove exploitation on the Benthic ecosystem and the assessment of ecological quality objectives</p> <p>IUS- Can Tho University</p> <p>Distance education at Can Tho university</p> <p>Undergraduate curriculum development for environmental engineering at Can Tho university</p> <p>Mechanical and Postharvest food processing engineering</p> <p>Study on aquatic environments in Vinh Chau – Bac Lieu coastlines and sustainable development of aquacultures activities</p> <p>Microbial management of crustacean larviculture</p> <p>Phytotechnology : the selection, propagation and production of valuable fruit tree varieties in the Mekong Delta</p> <p>Biotechnology studies on Plant-Microbe interaction and their biodiversity</p> <p>Technology : fruit preservation and processing</p>

Actor	Policies, strategies	Activities
		Enzymology : development of an appropriate enzyme technology for food processing Soil dynamics in terrestrial/aquatic environments IUS Hanoi University of Technology Human resources development and institutional development at Hanoi university of technology VLIR-HUT research fund for innovative research Scholarships
NGOs		Appui à l'école primaire de Day Chau
Other partners		

Appendice III. Vietnam – education statistics

Data from the last three Global Monitoring Report (GMR) on EFA	GMR 2005			GMR 2006			GMR 2007		
	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.	Total	Male	Fem.
Adult literacy (15 and over) 2000-2004	2000-2004			2000-2004			2000-2004		
	90.3*	93.9*	86.9*	90.3* ¹	93.9*	86.9*	90	94	97
Gross enrolment ratio in pre-primary (%)	2001			2002-2003			2004		
	43.1	43.4	42.7	45.3	46.6	43.9	47	47	46
Net intake rate in primary education	2001			2002-2003			2004		
	82.9**			82.9** _z	-	-	82	-	-
Net enrolment ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	94.0**			94.0** _z	-	-	93	-	-
Out of school children (000)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	544.4* _*			544** _z	-	-	634	-	-
Dropouts all grades (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	11.0	10.0	12.1	12.9**	12.6**	13.3**	13.2	12.8	13.5
Transition from primary to secondary general education (%)	2000			2001-2002			2003 (school year ending in)		
	94.6	94.8	94.4	99.7**	99.4**	100.0**	100	99	100
Net enrolment ratio in secondary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	65.3**			65.3** _z	-	-	65	-	-
Gross enrolment ratio in tertiary education (%)	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	10.1	11.4	8.6	10.9	12.4	9.4	10	11	9
Pupil / teacher ratio in primary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	26			25	-	-	23	-	-
Pupil / teacher ratio in secondary education	2001			2002-2003			2004 (school year ending in)		
	26			26	-	-	25	-	-
Total public expenditure on education as % of GNP	2001			2002			2004		
	-			-	-	-	-	-	-

¹ For countries indicated with (*), national observed literacy data are used. For all others, UIS literacy estimates (July 2002 assessment) are used.

² (z) Data are for 2001/2002.

(y) Data are for 2000/2001.

* National estimates

** UIS estimates

Appendice IV. .List of persons met

DGDC:

1. Mr. Patrick De Bouck, Attaché
2. Mr. Carlos Lietar, Development Councillor
3. Mrs. NgoThu Huong, Program officer

MOET:

1. Mr. Le Quan Tan, General Director, Secondary Education Dept.
2. Mr. Bui Ngoc Vinh, General Director, Technical and Professional Education Dept.
3. Mrs. Nguyen Thanh Huyen, Vice General Director, International Cooperation Dept. (ICD)
4. Mr. Sang, Senior officer, Primary Education Dept.
5. Mrs. Nguyen Minh Tam, Officer, ICD

MPI:

1. Mrs. Nguyen Thanh Binh, Senior officer, Belgium desk, FERD

MOF:

1. Mrs. Le Phi Yen, Senior officer, Belgium desk, EFD

EC and DFID:

1. Mr. Willg Vandenderghe, First Councillor, EC
2. Mrs. Anouk Van Neck, Social sector senior officer, Chair of Education Sector Group (ESG), Focal point of TBS
3. Mrs. Bridget Crumpton, Senior Education Advisor, DFID

WB:

1. Mrs. Vu Thanh Binh, Senior Education officer
2. Ms. Rie Kijma, Education Specialist

UNESCO:

1. Mr. Chu Shiu Kee, UNESCO Representative

TBS team in MOET:

1. Mr. Nguyen Van Ngu, General Director of Planning and Finance Dept., TBS Program National Director
2. Mr. Truong Thanh Hai, Chief of the Planning and Statistics Division, PFD, TBS Program Coordinator
3. Mr. Cristopher Batchelor, TBS Program CTA

BTC:

1. Mr. Tom Smith, BTC Resident Representative

BTC- Teacher Training Project:*PMU:*

1. Mrs. Nguyen Lang Binh, National Director
2. Mrs. Barbara Radellie, CTA
3. Mr. Philips, Voluntary officer

Practicing school:

4. Mr. Tran Quoc Vuong, Deputy Head of Education Division, Lao Cai city People Committee
5. Mrs. Trieu Thi Tra, Principal of Le Van Tam Primary Education School, Lao Cai

TTC:

6. Mr. Phung Quang Thuc, Rector, Lao Cai Teacher Training College
7. Mr. Minh, Director of Lao Cai Education and Training Dept.
8. Mrs. Long, Head of the Science Subjects Faculty, TTC
9. Mrs. Hau, Project assitant
10. Mrs. Mac, Mrs. Mai, Mrs. Binh, Mrs. Trang: teachers of the Lao Cai TTCs

Boarding school:

11. Mr. Hoang Trong Phu, Deputy Head of Education division, Bat Xat district PC
12. Mrs. Nguyen Thi Hien, Vice Principal, Bat Xat Boarding school

VVOB:

1. Mrs. Simone Goetschalcks, VVOB representative

VVOB's project in Hanoi Implementing Information and Communication technology in schools of Hanoi:

1. Mr. Bart Cornille, Project Coordinator
2. Mr. Nguyen Duy Hung, project Leader
3. Mr. Nguyen Hong Phong, assistant project Leader
4. Mrs. Nguyen Xuan Thanh, Vocational training expert
5. Mrs. Dao Bich Thuy, Education expert
6. Mrs. Duong Thuy Quynh, Education expert

VVOB-ICT in Education and Management, Ho Chi Minh city:

1. Mr. Jef Peeraer, Project Coordinator
2. Mr. Thach, Vice Director of the Education Manager Training College
3. Mrs. Yen, Project staff
4. Mr. Trung, ICT expert
5. Mrs. Huong, Administrative officer

APEFE:

1. Mr. Jean-Pierre Outers, APEFE coordinator

APEFE- CREFAP project:

1. Mr. Luc Moitroux, Project Coordinator
2. Mrs. Mai Yen, Project Director

VLIR:*VLIR-HUT IUC Program:*

1. Prof. Nguyen Duc Chien, Project Leader
2. Mrs. Hien, Program assistant

VLIR-CTU program:

1. Mr. Nguyen Anh Tuan, Rector of Can Tho University
2. Mr. Ha Thanh Toan, Vice Rector
3. Mr. Le Quang Tri, Vice Rector
4. Mr. Le Van Khoa, Head of Post-Graduate Research and Training Dept., Project Coordinator

CIUF:*CIUF projects for Ho Chi Minh city Pedagogical University:*

1. Mr. Huynh Tanh Trieu, Vice Rector
2. Mr. Doan Van Dieu, Project Coordinator
3. Mr. Ho Van Tien, Dean, Education Psychology Faculty
4. Mr. Tran Thi Thu Mai, Deputy Dean, Education Psychology Faculty
5. Mrs. Nguyen Thanh Binh, Dean of Special Education
6. Mrs. Thuan, Staff, International Cooperation division

CIUF project for HCMC Training Center for Health Professionals:

1. Mr. Duong Quang Trung, Project Director
2. Mr. Thiep, Mr. Nguyen, Mr. Dien, Mrs. Chau, Mrs. Hang, Mrs. Hanh, Mrs. Hien, Mr. Tuan, Mr. Toan, Mrs. Tuyet- teachers of the TCHP

Appendice V. Key documents consulted

- ([2006]). Improving training of primary and lower secondary education teachers in the Northern highlands of Vietnam - VIE 04 019 11,

[Belgian Technical Cooperation] (2007). Vietnam-Belgium Training Facility Technical Attachment on Implementation Modalities,

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). Plan annuel 2006: Vietnam.

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). Vietnam en 2002, [Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE)].

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). Vietnam en 2003, Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE).

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). Vietnam en 2004, Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE).

Belgian Technical Cooperation (2005). DRAFT Specific Agreement between the Government of the Kingdom of Belgium and the Government of the Socialist Republic of Vietnam concerning "Vietnam-Belgium Training Facility",

CUD 2006, Rapport de la mission de coordination HCMC Taraining /Centre for Health Professionals.

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Vietnam, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Vietnam, Service Public Fédéral affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement.

Elen, J., K. et al. (2003). Final evaluation: Vietnam-Belgium teacher training project in 7 provinces of north Vietnam

International Monetary Fund (2004). Vietnam: Poverty Reduction Strategy Paper,

National Committee for EFA Assessment, S. R. o. V. (1999). The Assessment of Education for All, Vietnam 1990 - 2000,

Seel, A. and H. Tran Thi (2005). First tier country case study report - Vietnam. Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA,

SHER Ingénieurs-Conseil ([1999]). Optimisation of Artemia Outdoor Culture in Vietnam,

Socialist Republic of Vietnam (2001). Interim Poverty Reduction Strategy Paper (I-PRSP),

Socialist Republic of Vietnam (2002). The Comprehensive Poverty Reduction And Growth

Strategy,

Socialist Republic of Vietnam (2003a). National Education for All Action Plan 2003 - 2015

Socialist Republic of Vietnam (2000). The Education Development Strategic Plan for 2001 - 2010,

Socialist Republic of Vietnam (2003b). Report on the Joint Government/Donor Review Meeting of National EFA Action Plan 2003-2015 for Vietnam,

The steering committee of Comprehensive poverty reduction and growth strategy The Inter-ministerial Working Group (2003). Vietnam: Growth and Reduction of Poverty,

UNDP (2006), Statement of UN Country Team for Consultative Group Meeting.
<http://www.un.org.vn/mr/2006/engl/061219%20-%20CG%20statement.pdf>

Vaes, R. and P. Verlé (2002a). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the Can Tho University (CTU), Vietnam: Final report from the External Evaluation Commission June 2002, Flemish Interuniversity Council (VLIR).

Vaes, R. and P. Verlé (2002b). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the Hanoi University of Technology, Vietnam: Final report from the External Evaluation Commission October 2002, Flemish Interuniversity Council (VLIR).

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) ([2006]). [Vietnam Programme 2006].

Appendice VI. Comments and responses

4.3.1.1 Comments from Attaché Hanoi, after discussion with the BTC Res Rep:

The report gives a strong impression of a “biased” position not in favour of BTC. Points that are appreciated with indirect partners are negatively interpreted when dealing with direct bilateral cooperation.

The accusation of bias is refuted. No examples are given are given of the contrasting treatment but the evaluation does feel that there are different demands to be made in implementing direct (government to government) aid.

Several unsupported statements are made that (in addition) would require a detailed evaluation of the project. This detailed evaluation did not take place and was also not the purpose of this evaluation. E.g. page 9 second bullet.

The evaluation team spoke to actors and beneficiaries of the project and visited schools and colleges that were identified by the project team and easily accessible by rail. Documentary records were also consulted. These findings have been edited for clarity but reflect our interpretations of that evidence.

Regarding TBS-EFA, the role of the Belgian expert is misinterpreted, either on purpose which is unworthy of a satisfactory consultant, or due to lack of information (was all the documentation forwarded to the consultant?) The task of the expert is clearly defined in the *Vademecum* for budget support and are not as interpreted on several places by the consultant. The expert was recruited and delivers his contribution in the framework of the *Vademecum*. All remarks on this subject in the report are subjective, wrong and unacceptable because those do not match reality or are based on a wrong interpretation of the expert’s role (sometimes deliberately / knowingly maintained by other partners of the programme – see last paragraph of 2.6.1)”

The evaluation is asked to assess how the Belgian system delivers aid to education. The new post was appointed in accordance with the Vademecum and proper procedures but the evaluation must assess it in the context of the TBS-EFA needs and of the DP partnership in Vietnam, including the assessment of whether Belgian procedures are suited to that purpose.

There was serious concern expressed by DPs about their not being informed or consulted about the role of the post and the appointment process. The evaluation considers this an important finding in a nascent partnership.

4.3.1.2 Consolidated comments from BTC

La visite des évaluateurs du projet TTNP s’est résumée en trois heures de réunion avec le PMU et une journée d’observations dans une classe de TTI et dans deux classes de Training Schools (Primary + boarding). Il est clair qu’un problème de représentativité de l’observation des apprentissages se pose quand on sait que le projet couvre des centaines de classes (à des niveaux très différents) étalées sur une superficie qui est aussi grande que la Belgique !!! Le rapport contient beaucoup de statements avec très peu d’analyse fine des faits et présenté sans aucune nuance.

See above.

P85/86 From policy to practice

“The project was designed by BTC and is managed by a BTC appointed Technical Assistant”...

Le projet dans sa phase d'identification, de formulation, de mise en œuvre est géré de commun accord des deux partenaires nationaux . Pendant toutes les étapes de la préparation et de son exécution, les autorités vietnamiennes restent dans le driver seat. Il y a des structures de concertation permanente aussi bien au niveau de la pratique quotidienne du projet qu'au niveau plus institutionnel et décisionnel.

Accepted and reflected in revised wording.

On a parfois l'impression que les évaluateurs extrapolent hâtivement les faiblesses de l'implémentation des projets-hors –programme (qui n'existent plus dans "notre" bilatéral du secteur éducatif au Vietnam) vers les interventions imbriquées dans des programmes nationaux/régionaux.

The important distinction is recognised. The evaluation has no information on how the projects concerned align with and coordinate with other parts of the programme (below the policy level).

"In principle the defining documents, including the technical and financial fiche file may be reviewed by the Steering Committee, which meets six-monthly and includes representatives of MPI/MOF/MOET/DGDC and BTC". Le troisième contrat de gestion réserve des rôles différents pour la DGCD et la CTB.

Accepted and reflected in revision.

" For example, the evaluation at the end of Phase I which was used to justify the extension in Phase 2 made no significant assessment of outcomes in terms of inclusion or changing classroom practice". Ceci est difficilement compréhensible dans la mesure où la première phase a bel et bien évalué le concept "ATL" et toutes ses applications et que la deuxième phase a voulu étendre sur le double du nombre des provinces ciblées.

The evaluation was positive about the inputs and outputs, but said little about these outcomes.

" There is no shared understanding of classroom practices that constitute active teaching and learning (ATL), or of any ways in which ATL and its learning outcomes will be evaluated". C'est évident que les partenaires locaux n'ont pas exactement les mêmes attentes et les mêmes notions de ce qu'un "active teaching/learning" devrait être dans la réalité quotidienne de la classe. C'est bien pour cela qu'on est dans le "business du développement" où les partenaires de cultures différentes apprennent mutuellement les uns des autres. C'est donc un processus lent de sensibilisation et de conscientisation de tous les acteurs vers l'application d'une stratégie locale d'un "active learning/teaching ...à la Vietnamiennne". Ceci provoque nécessairement des conflits et des malentendus, chaque acteur profite/subit cet apprentissage collectif.

Agreed: the process of reaching and defining a common understanding of ATL is difficult and time-consuming. It is an ambitious developmental aim to identify, demonstrate and disseminate ATL methodologies that work in Vietnamese contexts: this would help to identify the materials, training, equipment and organisational support that is needed.

The evaluation's expressed concern is that in the absence of a common (albeit partial) understanding, there is no way to jointly assess success.

P.86/87 The TBS-EFA

“...This deployment, whilst it is deemed to be consistent with the third management agreement between BTC and DGDC, was controversial, caught as it was in unresolved arguments about the need for external assistance to implement budget-support modalities. Questions were raised about this as an additional “transaction cost” and the way the post will work within the existing partnership structures between DPs and the Government and amongst the DPs themselves....”

Quel serait alors la suggestion des évaluateurs? Si l'on veut accompagner un support d'un bailleurs de fonds de plusieurs millions d'EUR il faudrait au moins une personne ou un mécanisme qui assure ce suivi impliquant un minimum de “transaction cost” qui n'est sûrement pas plus élevé que pour un projet classique, au contraire.

The TBS-EFA provides a joint mechanism for ensuring proper use of funds: other agencies have not felt this need..

A full time post is between 5% and 10% of Belgium's contribution to TBS-EFA.

P 88 Active learning and Teaching

Le rapport insiste sur le fait que les partenaires vietnamiens “...pursue Active Learning and Teaching through the use of ICT and other classroom technologies at the expense of low cost/no cost changes in approach”...non...au détriment de l'approche d'enseignement/apprentissage ...tout court

This finding draws on evidence from all the relevant projects visited, including those of other agencies.

“... but the evaluation found too little evidence of projects seeking to define ATL in terms of observable classroom practices and intended learning outcomes”.

Voir le premier point des observations générales (au sujet de la non-représentativité des observations faites par les évaluateurs)

Discussed above. The evaluation sought specific evidence about how projects were evaluating learning outcomes (e.g. results, behaviours or attitudes).

P88-89 ICT in Education

“...The commonality of ICT across these interventions suggests a typology which is not actually manifested in the work of the projects except...”. Il est remarquable que le rapport des évaluateurs mentionne nulle part en détail l'intervention belge qui fut spécialement focalisée sur “ le distance learning” qui se servait des ICT-tools (dans ce débuts évidemment).

Pourtant ici le rapport d'évaluation aurait pu amener des observations précieuses vu l'éloignement dans le temps de cette intervention qui permettait de bien mesurer son degré d'appropriation et son degré de survie au delà de la clôture du projet.

En plus un dossier d'évaluation finale était disponible sur place pour l'équipe des consultants (“Rapport d'évaluation du projet de support à la formation à distance des enseignants de l'école de base dans cinq provinces désavantagées du Vietnam” par De Pover, Novembre 2000) ce qui aurait pu faciliter des observations et des analyses ciblées.

The evaluators did not review the Distance Education project.

P90 Coordination

“Coordination between different Belgian actors is weak and where it occurs it relies on ad hoc meetings and personal relationships.”

En tout cas le projet Teacher Training dans sa première phase a fait appel à plusieurs reprises à des interventions et des intervenants du VVOB qui a coordonné des actions de formation pour le compte des bénéficiaires du projet CTB. En plus quand les évaluateurs/formateurs (le plus souvent venus des universités belges) sont intervenus au niveau des initiatives VVOB au Vietnam, ils ont aussi organisé des séances de formation au profit des bénéficiaires du projet TTNH.

This new information is reflected in the report.

P 90 2.6.1. Bilateral efficiency and effectiveness

“...The lack of observable and verifiable indicators (including, critically, for ATL) was identified during the first phase but was not properly addressed in the design of the second phase...”

Nous reprenons ici en bas in extenso ce qui est écrit explicitement dans le DTF et qui montre bien que la problématique des indicateurs fut bien développée et analysée dans les documents préparatoires et les dossiers d'exécution.

Nous citons :

"ATL is applied more often and in a more context-appropriate manner by beneficiary primary and lower secondary teacher trainers and training school teachers than before the project intervention.

Verified through: a comparative assessment (based on observation and evaluation) at the beginning and at the end of the project intervention. This comparison is based on assessment reports by ATL experts through observation of real classroom practice and/or on video at the beginning and at the end of the project intervention; inspection and evaluation reports (including self-evaluation) on the ATL performance of teacher trainers and teachers”

This still does not help clarify to the reader what ATL looks like: What did we see happening in the classroom and on the video?. Would two “ARL experts” (from different cultures) both agree they had seen it?

Le rapport lie d'une façon erronée le TA-effectiveness à un Cost-effectiveness de tout le projet. A-t on constaté un lien de cause à effet? Si oui sur quels faits s'est-on basé? Le coût de l'AT a été communiqué dès le début aux partenaires locaux et a effectivement causé quelques remous au démarrage du projet. Il est inutile ici que le rapport remue de nouveau le passé à un moment où ceci n'est plus un problème actuel.

Le rapport suggère injustement que le TA n'est pas très utile et passe sous silence un certain nombre de réalisations pour lesquelles le TA est directement (co)responsable et peut donc mettre des plumes sur son chapeau, par exemple: la diminution budgétaire du hardware dans un projet où le software domine largement, le changement dans le type de hardware à acquérir (ordinateurs versus livres scolaires), la création de librairies, le changement d'une méthodologie verticale vers une approche plus participative,

l'implémentation d'une phase pilote et d'expérimentation avant de mettre en oeuvre les activités dans toutes les provinces visées.

No personal professional criticism of the TA is made or intended: the evaluation recognises the value of the professional inputs described. The evaluation does note the difficulty the TA faces, structurally in the PMU, and professionally.

P 92/93 Effects on Belgian support

Le rapport semble ignorer que toute une série de formations ont eu lieu qui ont été accompagnées par un support en équipement. Il s'avère assez logique que ce n'est qu'après appropriation des matériels didactiques que les formations devraient chronologiquement se situer. En matière de timing, il faut donc accepter qu'on n'arrive que vers le mid-term à implémenter correctement tout le support software.

Agreed. The project has delivered a range of inputs including training.

Une évaluation de telle envergure devrait donc avoir une vue prospective dans sa méthodologie d'appréciation et on ne peut s'attendre directement à des outcomes clairement visibles surtout qu'il s'agit ici à changer des attitudes et des valeurs dans le style d'enseignement de la grande majorité des enseignants vietnamiens.

P 93

"The evaluation has noted elsewhere that supplying equipment is a characteristic of the Belgian aid architecture arising from the number of small projects, each negotiated bilaterally between the agency and the host institutions."

Les quatre interventions bilatérales directes (TTNH; TBS-EFA, TF et les bourses) contiennent tous un haut degré de software et effectivement "...include more difficult developmental areas such as teaching methods, curriculum or organisational change". Donc il s'avère exagéré d'affirmer simplement que le support des équipement est caractéristique pour l'aide belge dans le secteur éducatif!

This finding applies across the channels and is only pertinent to projects.

P 94 Factors that have limited the success of outcomes

Le rapport semble oublier que le rôle de la CTB n'est pas uniquement de s'occuper de la formulation et du design. Toutes les phases préparatoires sont faites avec les autorités nationales et régionales, et à tout moment du processus décisionnel le partenaire à pleinement le mandat d'intervenir et de modifier le design s'il le désire.

Agreed and reflected in text..

P96 The different channels

"Given the size of Belgium's contribution to the TBS-EFA, and the additional overhead arising from the appointment of the BTC consultant, the options to fund the TBS-EFA as a "silent partner" may be reconsidered at the appropriate point".

"additional overhead": les évaluateurs suggèrent-ils "pas de suivi technique"? (remettons un chèque au gouvernement national et on verra bien ce qu'on expliquera et répondra à des questions parlementaires) ou suggèrent-ils un overhead non-CTB??

“*silent partner*”: Ce n'est pas en jouant le partenaire silencieux que la Belgique se construira une expertise sur le terrain dans ce domaine. Bien au contraire la Belgique devrait davantage accumuler un certain nombre d'expériences dans des pays différents avec le TBS et Swap et ce n'est qu'après qu'on pourra penser à d'autres formes d'appui. S'engager “aveuglément” (c'est le cas de le dire!) sans bien saisir les mécanismes est une entreprise très hasardeuse et très naïve.

Financial control, to the satisfaction of Parliament and home constituencies, is necessary, as are other accountability functions. The evaluation simply questions the efficiency, particularly for a small donor, of the model that Belgium has used in Vietnam.

The need for BTC and DGDC to develop expertise about budget support is recognised, although arguably this could include other modalities, such as “silent” partnering. However, it is recognised that this was probably not a viable option at the time in Vietnam



Education *for* Change Ltd.
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
Tel: 020 7247 3370
Fax: 020 7247 3371
e-mail: mail@efc.co.uk



Petits Carmes Street 15
B-1000 Brussels
Belgium

Thematic evaluation of Belgian development co-operation in the education sector

Final Report

APPENDIX III: Evaluation methodological tools



Education *for* Change Ltd
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
United Kingdom



South Research
Leuvensestraat 5/2
3010 Kessel-Lo
Belgium

August 2007

Contents

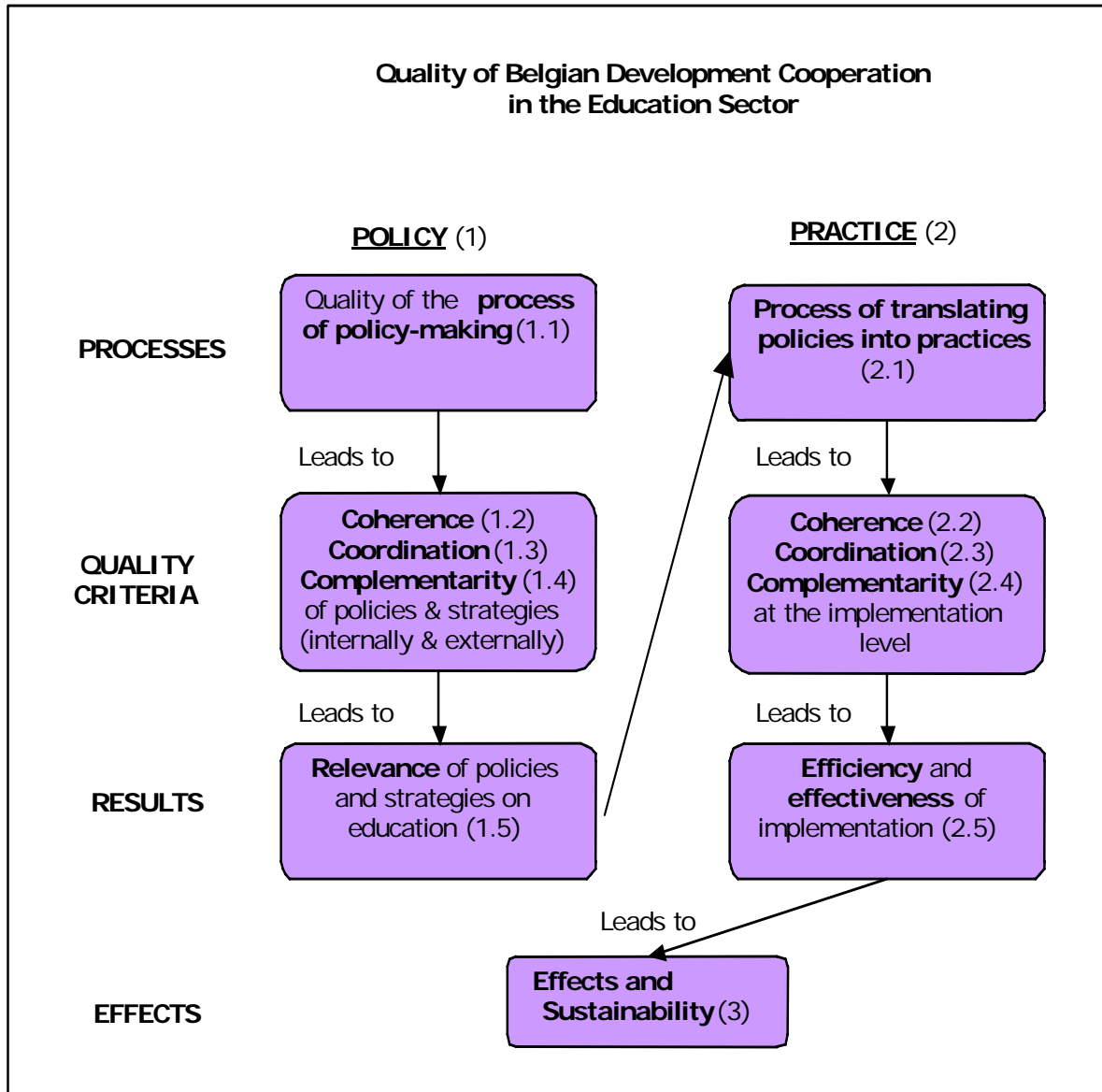
AREA I EVALUATION FRAMEWORK IN ENGLISH	3
1.1 POLICY AND STRATEGY	6
1.2 PRACTICE	11
1.3 EFFECTS	16
AREA II INVESTIGATION TOOLKIT FOR PHASE 2.....	19
1.4 OVERVIEW OF EVALUATION METHODOLOGY AND TOOLS.....	20
1.4.1 DGDC and BTC.....	20
1.4.2 Belgian actors and indirect partners (in Belgium).....	21
1.4.3 Other actors (international).....	22
1.4.4 Partner countries	23
1.5 INTERVIEW, AND CONSULTATION MEETING GUIDES	24
1.5.1 Interview guide for DGDC and BTC staff (in Belgium)	24
1.5.2 Interview guides for Belgian actors and indirect partners.....	26
1.5.3 Other actors (international).....	33
AREA III INVESTIGATION TOOLKIT FOR PHASE 3	34
1.6 OVERVIEW OF EVALUATION METHODOLOGY AND TOOLS FOR FIELD MISSION COUNTRIES.....	35
1.7 FIELD MISSION ROAD PAP.....	36
1.8 THE FRAMEWORK.....	37
1.9 INTERVIEW AND MEETING GUIDES: BELGIAN ACTORS	38
1.9.1 Interview guides for DGDC attachés and Resident Representatives of BTC	38
1.9.2 Interview guides for Belgian actors (APEFE/VVOB/NGO coordinators, university representatives if any)	40
1.10 INTERVIEW AND MEETING GUIDES: MINISTRY OFFICIALS.....	42
1.10.1 Interview guides for MoE officers and officers of other relevant Ministries	42
1.10.2 Interview guides for Ministry officers responsible for international relations / aid	43
1.10.3 Interview guides for Ministry officer representative to the Education Donors Group	44
1.11 INTERVIEW AND MEETING GUIDES: DEVELOPMENT PARTNERS.....	45
1.11.1 Interview guides for Chair of the Education Donors Group.....	45
1.11.2 Consultation meeting guide for DP groups at national / local level	46
1.12 INTERVIEW AND MEETING GUIDES: PROJECT PARTICIPANTS	47
1.12.1 Local partner universities and project coordinators.....	47
1.12.2 Consultation meeting guide for NGO staff at local level and experts and consultants if in country.....	48
1.12.3 Consultation meeting guide for Provincial/district officials.....	49
1.12.4 Consultation meeting guide for Representatives of beneficiary groups	50
1.13 DEBRIEFING WORKSHOP	51
1.14 REPORTING FORMAT FOR FIELD VISITS	52
1.14.1 Country fact sheet template.....	52
1.14.2 Mission report template	53
1.15 REFERENCE MATERIALS	54
1.16 CONTACT LISTS.....	54
AREA IV SELECTION OF CASE STUDIES.....	55
1.17 COUNTRY FIELD STUDIES	55
1.17.1 Selection criteria	55
1.17.2 Proposed countries.....	58
AREA V EVALUATION FRAMEWORK – FRENCH VERSION.....	59
AREA VI EVALUATION FRAMEWORK – DUTCH VERSION	75

AREA I Evaluation framework in ENGLISH

Abbreviations

APEFE	<i>Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger</i>
BTC	Belgian Technical Co-operation
CRC	Convention on the Rights of the Child
CS	civil society
DA	development assistance
DAC	Development Assistance Committee of the OECD
DGDC	Directorate General for Co-operation and Development
DP	development partner
EFA	Education for All
EU	European Union
FTI	Fast Track Initiative - EFA
HE	higher education
ICT	information and communications technology
MDG	Millennium Development Goals
NGO	non-governmental organisation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper
SR	South Research
SWAp	Sector wide approaches to aid
TA	technical assistance
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNDP	United Nations Development Program
UNICEF	United Nations Children's Fund
VVOB	<i>Vlaamse Vereniging Voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand</i>
WB	World Bank

Overview of enquiry logic



The 3 Cs

The 3 Cs, Coherence, Coordination, and Complementarity are at the heart of the enquiry framework. Here are the definitions the evaluation team is working with:

Coherence is demonstrated when interventions financed by DGDC are in accord with overall Belgian development cooperation policy, with the education strategy, with international commitments or agreements, and with interventions from other sectors. Policies and strategies of the Belgian government and of the Belgian partners regarding education do not have contradictions in their scope or practices. Belgian policies and interventions are in line with partner-country priorities, they do not contradict interventions of other international partners in country and they participate to country institutional capacity building.

Complementarity is demonstrated where interventions support one another and the specificities, competences and advantages of different partners provide mutually supportive inputs. It may involve identifying niches and areas in which partners add value to each other in support of the overall aims.

Coordination is shown when, by exchange of information and mutual agreements, partners identify and exploit synergies and reduce duplication, overlap and conflicts. Coordination aims to harmonise practices to optimise efficiency and effectiveness in design, implementation and evaluation of aid interventions.

Note:

The evaluation has prioritised questions of Coherence, Coordination and Complementarity (3Cs), which have informed thinking about changing approaches to development assistance, particularly within the EU. The enquiry framework considers them separately. However, the 3Cs represent linked vertices of the policy aim for harmonisation and effectiveness, and are often manifested together in policy and operational practices.

I.1 Policy and Strategy

Area	Questions	Sources
1.0 Descriptive		
1.0.1 Policy	<p>What are the main Belgian (DGDC and other actors) policy statements and documents related to education development?</p> <p>What are Belgian priorities for education development?</p> <p>What do policies say about:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Education sub-sectors: <ul style="list-style-type: none"> o Early childhood? o Primary education? o Secondary education? o Adult education? o Technical and vocational education? o Higher education? - Teacher education? - Education planning and management? - Education for vulnerable groups and at risk children? - Cross-cutting themes: gender, sustainability, HIV/AIDS - Education as contributor to poverty alleviation? - Education as a right? - Capacity building? 	<p>Documentation review</p> <p>Policy audits of DGDC, BTC other actors</p>
1.1 Process		
1.1.1 Process	<p>What are the processes for education policies and strategy making?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structured? - Participatory (Belgian actors)? - Participatory in partner countries including wide voice of civil society (including children's voices)? - Evidence-based? - Needs-based? - What is 'good practice'? What is the benchmark? <p>How is the complexity of Belgian aid structure reflected in policy making?</p>	<p>Interviews in DGCD, BTC, and with other Belgian actors.</p>
1.1.2. Responsiveness	<p>How does Belgian policy for education approach the needs of:</p> <ul style="list-style-type: none"> - The partner countries in general - Specific circumstances such as: <ul style="list-style-type: none"> o Fragile States? o Conflict and post-conflict situations? o Natural disasters? <p>How has Belgium responded (at the level of policy making) to changes in national (priority shifts, decentralisation, free primary education, privatisation etc) and international contexts (EFA, MDG, FTI, change of aid modalities etc) with regard to</p>	<p>Interviews in DGCD, BTC.</p> <p>Documentation review</p>

Area	Questions	Sources
	education?	
1.1.3 Evaluation and lesson learning	What is the approach to evaluation of education policy? How are evaluation results used in policy-making?	Documentation review Interviews in DGCD, BTC. Other indirect actors.
1.2 Coherence		
1.2.1 Definition	Is there a clear and operational definition of coherence for policy / strategy makers for all Belgian actors?	Documentation review
1.2.2 Within the Belgian approach to aid and development a. DGCD	Are education development policies and strategies coherent with the development policy of Belgium and make clear the position on education as: <ul style="list-style-type: none"> - Contributor to poverty alleviation? - For economic development? - As a private and public good? - As a right? Are education development policies and strategies coherent with the ones of other sectors? For example: <ul style="list-style-type: none"> - With health initiatives and HIV/AIDS? - Within poverty alleviation and rural development sectors? How do the levels of Belgian development co-operation's material and financial commitments to education and training compare with commitments in other sectors and themes? Do education development policies address sub-sectors of education coherently as part of whole system? Do education policies in the following areas reinforce coherence across the policy framework? <ul style="list-style-type: none"> - Role of HE to build capacity of managers? - Teacher education's role? - Strategies for secondary and post-secondary following UPE moves? - Educational planning and management capacity? - Education for vulnerable groups and at risk children? 	Policy statements and strategy papers <ul style="list-style-type: none"> - DGCD - Countries Financial commitments. Country arrangement for sector and cross sector planning. Country strategies. Meeting notes/reports of dialogues with international agencies
b. With and among other Belgian actors	Are the strategy papers for education and training (with regard to bilateral co-operation) and the principles enshrined in the implementing partners' strategies/action plans (financed by Belgium) mutually coherent? Especially in terms of: <ul style="list-style-type: none"> - Priority education sub-sectors? - Aid modalities? - Preferred types of interventions? 	MOUs with DGCD, policy papers etc of <ul style="list-style-type: none"> - APEFE /VVOB - University Dev. Councils - NGO orgs - Other

Area	Questions	Sources
1.2.3 With international priorities	<p>Are Belgian policies and strategies coherent with the international education commitments and targets?</p> <ul style="list-style-type: none"> - EFA? - Education specific MDGs? - CRC and other rights agendas? <p>Is there a policy on relative priority of these commitments?</p> <p>Does Belgian financing of international organisations (European Union, UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank etc.) foster Belgium’s influence in developing coherent positions on the international stage?</p> <p>Are policies coherent with changing trends in funding modalities (FTI, SWAp, basket funding, budget support)?</p> <p>Are Belgian education development policies coherent with aid harmonisation processes?</p>	<p>agencies</p> <p>Explicit referencing and analysis of international targets in documentation.</p> <p>Discussion with international partners and DGCD</p>
1.2.4 With Partner countries /Alignment	<p>To what extent does Belgian development co-operation policies and strategies include support for institutional capacity building and the development of its partners’ policies, or help to strengthen them?</p> <p>Do Belgian policies, strategies and commitments on education and training align with beneficiary countries national education?</p>	<p>Interviews in DGCD, BTC</p> <p>Policy and strategy papers</p> <ul style="list-style-type: none"> - DGCD - Countries
1.3 Coordination		
1.3.1 Definition	<p>Do policies of different actors prioritise “coordination”?</p>	<p>Policy documents</p> <p>Interviews with actors</p>
1.3.2 Belgian partners	<p>Has the policy dialogue and interaction between different Belgian actors been revitalised as suggested in the education strategy?</p> <p>Are policies and strategies coordinated between Belgian actors in Belgium? At country level?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Are there common planning tools? - Are there information sharing mechanisms for education matters in beneficiary country? <p>Are there country level agreements between Belgian partners?</p>	<p>Interviews with actors in Belgium and in country.</p>
1.3.3 International partners	<p>What are policies and commitments for coordination in country?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Are Belgian actors supposed to play a role in the Education “donor group”? - Do policies foresee the conclusion of harmonisation agreements (related to comon arrangements, simplifying procedures, sharing information, ...) ? 	<p>Belgian inputs to international groups.</p> <p>Country-level involvement in. working groups, meeting reports; agreements with</p>

Area	Questions	Sources
	<ul style="list-style-type: none"> - Coordination policies in country (with International partners, from each Belgian actor)? 	partners.
1.3.4 Partner countries /Alignment	<p>Are Belgian actors' policies coordinated with government priorities?</p> <p>Is alignment with partner country policies and strategies a stated intention?</p> <p>Does Belgium seek to build alignment and partnerships?</p>	<p>Country strategies etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - DGCD - BTC - All other agencies working in country
1.4 Complementary		
1.4.1 Definition	Is there a common understanding among Belgian actors of complementarity and ways to achieve it?	
1.4.2 Belgian actors, international partners and partner countries	<p>How is "comparative advantage" assessed and what are Belgium's comparative advantages?</p> <p>What are the Belgian actors views on their respective comparative advantages; are these reflected in their policies?</p> <p>What are the understanding and imperatives for complementarity e.g. between:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Education sub-sectors? - Geographical areas? - Language? - Types of intervention? - Aid modalities 	<p>Agreements on comparative advantage, sectoral/regional focus</p> <p>Country partners' understanding of Belgian role(s) in interview; in other partners' country analysis.</p> <p>Interviews with Belgian actors.</p> <p>Interviews with country partners.</p>
1.5 Relevance		
1.5.1 Partner countries Alignment	<p>To what extent are the Belgian education policies relevant to country needs and priorities? Are they timely?</p> <p>Do Belgian education policies reflect the views of many, including the voice of beneficiaries, including children? How is this assured?</p> <p>How are Belgian education policies taking into account country characteristics such as level of decentralisation, of donors' involvement, level of donors' coordination, aid mechanisms in place, existence of SWAp, PRSP, FTI-EFA etc?</p> <p>How are lessons learned identified and incorporated within the policy cycle to improve alignment and make policies more relevant?</p>	<p>Interviews with country partners.</p> <p>Interviews with Belgian actors.</p>
1.5.2 Education	Do Belgian education policies make a relevant contribution to education needs and to debate internationally and in country?	Review of policy documents

Area	Questions	Sources
	<ul style="list-style-type: none"> - Education sub-sectors? <ul style="list-style-type: none"> o early childhood? o primary education? o secondary education? o adult education? o technical and vocational education? o higher education? - Teacher education? - Education planning and management? - Education for vulnerable groups and at risk children? - Capacity building? 	<p>Interviews with country partners.</p> <p>Interviews with Belgian actors</p>
1.5.3 Tools	<p>Are policies clear enough to facilitate implementation at intervention level in countries?</p> <p>Do Belgian actors and partner countries perceive Belgian education policies as a useful tool?</p>	<p>Interviews with country partners.</p> <p>Interviews with Belgian actors</p>

I.2 Practice

Area	Questions	Sources
2.0 Descriptive		
2.0.1 Interventions	<p>What types of education interventions are in place?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Support to basic education (facilities, textbooks, curriculum, assessment, mother tongue teaching, inclusive education, education management, school community strengthening, health education etc) - Support to secondary education (facilities, textbooks, curriculum, assessment, ICT, Science education, education management, life skills, health education etc) - Support to technical and vocational education (facilities, textbooks, equipment, curriculum, assessment, ICT, teacher professional development, etc) - Support to universities (infrastructure, curriculum, management, certification, ICT, e-learning, professional development, equipment etc) - Support to adult education: facilities, integrated literacy programs, curriculum, community participation, etc - Support to teacher training: initial/in service, curriculum, certification, incentives, training of trainers, teacher support systems etc <p>What interventions in categories such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - type of intervention (budget aid, TA, programme, etc), - length of the intervention, - channel (direct bilateral, NGOs, APEFE etc), - type of activity (equipment, capacity building, curriculum development, gender mainstreaming etc.) <p>Which trends can be perceived (in terms of education interventions and categories) over the last 5 years?</p>	<p>Project descriptions.</p> <p>Data from DGCD budget system (DAC code sort, country sorts, channel etc. etc.)</p>
2.0.2 Resources	<p>Has Belgium increased support to basic education to respond to Dakar and MDG commitments?</p> <p>Has Belgium increased direct bilateral aid for the education sector as mentioned in the education strategy?</p>	<p>Documentation review</p> <p>Interviews with DGCD, BTC</p>
2.1 Process		
2.1.1 Implementation	<p>How do different actors translate policy into practice?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establish programme and project priorities? - Participation of partner countries actors, including wide voice of civil society (including children's voices)? - Evidence and lesson learning? - Needs-assessment? - What is seen as 'good practice'? 	<p>Interviews in organisations.</p> <p>Project portfolios</p> <p>Country practitioners.</p>
2.1.2 Participation	<p>How are local actors and beneficiaries involved in designing, planning, implementing and evaluating education interventions</p>	

Area	Questions	Sources
	<p>that Belgium finances?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Other development agents - Ministry or ministries, - Decentralised administrations, - Private sector, institutions, etc - Beneficiaries (parents, teachers, students, education managers) 	
2.1.3 Monitoring and evaluation	<p>What is the evaluation practice and quality of the evaluations implemented?</p> <p>What indicators of success do different Belgian actors use for their interventions?</p> <p>What benchmarking is used to measure success?</p> <p>Do evaluations address and, if so, measure the sustainability of the effects of Belgian education aid?</p> <p>How are evaluation results used to improve practice?</p> <p>Has Belgium collaborated with EU on education indicators for programme and budget aid follow-up (as per the education strategy)?</p> <p>How do Belgium actors learn from each other experiences?</p>	<p>Interviews in organisations.</p> <p>Country practitioners.</p>
2.2 Coherence		
2.2.1 Belgian actors	<p>Is the Belgian education strategy known and used among Belgian partners in country?</p> <p>Are education interventions coherent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - With policy? - Across the different channels? <p>What are mechanisms to ensure and to monitor coherence?</p> <p>What are the constraints on coherence on Belgian development co-operation, and how do these affect practice?</p> <p>Is the profile of actual support coherent with Belgium's policies, e.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> - HE vs. Basic - Support to Early Childhood Education, to non-formal and other sectors (outside main MDG target) - Role of private sector (schools, universities, service providers etc.) - Support to planning, management and governance <p>Is there in-country coherence across channels?</p>	<p>Project frameworks, stated objectives, etc.</p> <p>Project preparation documents, interviews with actors involved in preparation.</p> <p>Financial data showing profile of support to sectors etc.</p> <p>Discussions with Belgian partners in country</p>
2.2.2 With international partners	<p>Are Belgian interventions in education sector coherent and harmonised with those of other international agencies?</p>	<p>Interviews with other DPs and documents.</p>
2.2.3 With country priorities	<p>Do interventions fit country priorities, policies and strategies?</p> <ul style="list-style-type: none"> - PRSP 	<p>Analysis of national programmes and</p>

Area	Questions	Sources
i.e. alignment	<ul style="list-style-type: none"> - EFA or National Education Plan, - Education sector development plan, etc. <p>To what extent does Belgian development co-operation include support for institutional capacity building and the development of its partners' implementation strategies, or help to strengthen them?</p>	<p>programmes and projects.</p> <p>Discussions with officials in country.</p>
2.2.4 With country practices and educational structures	<p>To what extent is Belgian aid coherent with/across:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Education architecture - Educational interventions (e.g. Curriculum<->Assessment<->Teacher Development.) - Line-Ministry administrations - Local partners - National or regional resources - Local practices (e.g. for recruitment and payments of TA/DA and honoraria) 	<p>Project reports in country.</p> <p>Discussions with officials, actors and beneficiaries.</p>
2.3 Coordination		
2.3.1 Amongst Belgian actors	<p>What do Belgian actors do to ensure coordination? Who takes the leadership?</p> <ul style="list-style-type: none"> - In-Belgium - In partner country - In target sectors or sub-sectors - Through joint actions <p>What issues / constraints exist for coordination in Belgium? at country level?</p> <p>Are there mechanisms for monitoring coordination between actors?</p> <p>To what extent and how are the programmes/action plans of the various actors co-ordinated in Belgium/in the partner country?</p> <p>What is the perceived value added of coordination for Belgian actors?</p>	<p>Analysis of practice around projects and country programmes.</p> <p>Interviews with Belgian actors and country partners.</p>
2.3.2 With International partners	<p>How do Belgian actors co-ordinate with international colleagues (role in Education donor group, ...)?</p> <p>What role, if any, does Belgium play in mechanisms for co-ordinating the work of the donors in the partner countries?</p> <p>What are the relationships with other DPs?</p> <p>Coherence/harmonisation with other DPs: are there joint planning, harmonisation agreements, regular meetings, etc?</p>	<p>Agreements.</p> <p>Reports of meetings etc.</p> <p>Feedback from in-country partners.</p>
2.3.3 With governments /other in-country organisations (e.g. universities, local education NGOs) in country	<p>How do Belgian actors coordinate with government and other local stakeholders in country?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Is there information sharing (for plans and outcomes) between Belgian actors and local governments / and other country stakeholders? - Is there joint coordinated planning of activities? - Are there clear coordination mechanisms? To what extent are they used? To what extent are they effective? 	<p>Project reports (projects involving other in-country actors)</p>

Area	Questions	Sources
	What is role in coordinating local NGO activities?	
2.4 Complementary		
2.4.1 DGCD /BTC	How do DGCD and BTC see their complementary roles: who does what? Is there clarity? Overlap or “interference”? Do education interventions in practice complement work in other priority sectors?	Previous evaluations Interviews DGCD and BTC. The Act and clarifications
2.4.2 Other Belgian actors	What are their comparative advantages, how is this used to build complementarity? What are in-country agreements /practices for complementarity? Who takes leadership for complementarity? What are the mechanisms for monitoring complementarity: in Belgium, in partner country?	Analysis of practice around projects and country programmes. Interviews with Belgian actors and country partners.
2.4.3 With governments /other in-country organisations (e.g. universities, local education NGOs) in country	Are the roles of the Belgian and local partners - related to the different aspects of project implementation - clearly identified? What is the role / input of Belgian actors during the different stages of implementation? <ul style="list-style-type: none"> - Has this role / input been commonly agreed upon with the local partner? - Does it respond to a real added value Belgian actors can have over local partners? 	Interviews with Belgian actors and country partners.
2.4.4. DPs	What is the Belgian input to operations in multilateral agencies, e.g. are there Belgian technical experts at UNESCO, UNICEF, and the World Bank? , what are their roles? And What influence do they have?	Interviews DGCD, staff in international organisations. Interviews with DPs/agencies
2.5 Efficiency and effectiveness		
2.5.1 Approaches	Programme vs project approach: what implications for efficiency and effectiveness? What lessons have been learned on effectiveness of: <ul style="list-style-type: none"> - Technical Assistance; - Capacity-building - Links, twinning - Study fellowships - Etc. 	In-country reports Discussions with Belgian actors and with in-country officials.
2.5.2 Budgeting and disbursements	Have improved coherence, coordination and complementarity led to budgets and financial flows better corresponding with	Financial data

Area	Questions	Sources
and disbursements	forecasts? Do they fit budget cycles of the ministry / educational institutions in country?	Analysis of practice of projects and programmes.
2.5.4 Management	Has implementation become more efficient as a result of improved coherence, coordination and complementarity? <ul style="list-style-type: none"> - Cost-effective and timely procurement - Appropriate timing and personnel for TA? - Use of local expertise and resources - Monitoring and responding to events - etc. 	Disbursement record Programme and Project Reports
2.5.5 Evaluation	To which extent do the culture and practices of evaluating interventions allow for feedback and lesson learning? Do interventions use countries' (~ international) key indicators?	Project design and project evaluation reports.

I.3 Effects

Area	Questions	Sources
3.1 Effects		
3.1.1 Belgian actors	<p>As a result of improved coherence, coordination and complementarity at policy and practice level:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do Belgian actors have an increased understanding and adherence to policies and practices? - Is there an open debate on policy and practice issues in education in Belgium? - Have there been changes in the ways Belgian actors design education support interventions? - Are partnerships reinforced? - Have statistics services at DGCD been enlarged to compare programme and projects inputs and outputs as mentioned in the education strategy? - Have the coordination mechanisms been adopted by Belgian actors in Belgium and in partner country to promote effectiveness and efficiency in Belgian technical co-operation? 	<p>Interviews with Belgian actors</p> <p>Interviews in partner countries</p> <p>Meeting report</p> <p>Media reports</p>
3.1.2 In country actors	Are South-South partnerships reinforced by Belgium's actions?	Interviews in partner countries
3. 1.3 Policy	<p>What has been the contribution of Belgian aid to interventions and practices on decision-making and policy changes at country level?</p> <p>How has Belgian development co-operation contributed to the future of the partner countries' education policies in terms of?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurrent costs? - Capacity? - Decreasing waste? - Responsiveness? - Cost-effectiveness? 	Interviews in partner countries
3.1.4 Capacity building and institutional development	<p>To what extent have institutional development and capacity-building actions (e.g. of the universities and other educational establishments) strengthened the national system?</p> <p>To which extent has Belgium development cooperation contributed to increased organisational, planning and management capacities?</p> <p>Have scholarships strengthened capacities of national and local education managers?</p> <p>To what extent have scholarships and fellowships participated into institutional capacity building at national level?</p>	Interviews in partner countries
3.1.5 Governance	<p>Has Belgian aid contributed to the partner government capacity/ability / willingness to implement its stated policy?</p> <p>Has Belgian support contributed to transparency and accountability:</p>	<p>Interviews in partner countries</p> <p>Governance and accountability reports (of</p>

Area	Questions	Sources
	<ul style="list-style-type: none"> - at schools or other educational institutions? - Communities? - decentralised administrations? - nationally, within the polity and CS? 	Belgian or other agencies).
3.1.6 Participation	Has Belgium support and practice increased local actors and beneficiaries participation in designing, planning, implementing and evaluating education interventions that Belgium finances?	Interviews in partner countries
3.1.7 Lesson-learning	To what extent are lessons learnt from the experiences of the various actors shared and used?	Interviews in partner countries
3.1.8 Transaction costs	Has Belgian education aid reduced burden on countries and local resources (people and money) as a result of better coordination and establishment of procedures and mechanisms?	Interviews in partner countries
3.1.9 Educational outcomes	<p>Are there clear Belgian contributions to improvement against the standard indicators? How sustainable are these contributions?</p> <ul style="list-style-type: none"> - EFA (UNESCO core indicators) - MDG target indicators - Access - Completion - Inclusion (i.e. of marginalised groups) <p>What contributions by Belgian co-operation are there to indicators of “quality” (e.g. school life expectancy, pupil/teacher ratio, trained primary school teachers, % of female teachers in primary education, etc)? How sustainable are these contributions?</p> <p>Are there measurable effects in other sectors e.g.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universities and other HE institutions - Vocational, pre-vocational, out-of-school children - Literacy - Early childhood <p>How sustainable are these effects?</p>	Interviews in partner countries
3.1.9 Cross-cutting issues	<p>What effect has Belgian co-operation had on education for girls and boys? Have key indicators changed?</p> <p>Did interventions contribute to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gender equity (for boys and girls, men and women) - Environmental sustainability and environmental educations - HIV/AIDS 	Interviews in partner countries

AREA II Investigation toolkit for Phase 2

The investigation toolkit is derived from the enquiry framework.

It provides: (i) an overview of the methodology and tools for phase 2 and, (ii) investigation templates for different type of respondents for phase 2.

I.4 Overview of evaluation methodology and tools

I.4.1 DGDC and BTC

Interviews is the preferred investigation method for key personnel in departments. Small group meetings will be carried out with personnel who have similar jobs but with a different focus in regions or sub-sectors.

Tools	Recipient	Purpose
Request for documents		To inform the Critical Inventory Documentary information on 18 partner countries and specific interventions
Interview guide	<ul style="list-style-type: none"> - Directorate-General D0 - Education and training expert (Ms Dusépulchre), - Bilateral grants officers (Ms Degrugillier) - D2.2 for literacy - D3.1 for NGOs that have education projects in the South. - D3.2 for CIUF and VLIR (Mr Bourgeois, Dirk Molderez) - D3.3 for APEFE and VVOB. (Mr d'Adesky) + Ariane Boulard for other partners - D4 - Director of BTC - Education Advisor for BTC 	Gather information on policy, strategy, programming and practice
Group consultations	<ul style="list-style-type: none"> - The selected projects/programmes' managers in DGDC - BTC personnel in Belgium (per region and or sub-sector) 	Gather information on policy, strategy, programming and practice
Follow-up questions by email.	All, as necessary	Follow up issues arising in country field missions and discussions with other actors. Clarification, validation

1.4.2 Belgian actors and indirect partners (in Belgium)

Interviews is the preferred investigation method for key personnel in APEFE, VVOB and University councils (CIUF/VLIR).

Small group meetings will be carried out with personnel who have similar jobs but with a different focus in regions or sub-sectors, and with NGO representatives.

Email questionnaire is the preferred investigation method to broaden the number of respondents, mainly among NGOs and other partners in Belgium.

Tools	Recipient	Purpose
Request for documents	APEFE/VVOB Universities University Councils NGOs specialised in education Other partners	To inform the Critical Inventory Documentary information on specific partner countries and projects
Interview guide	NGOs specialised in education APEFE/VVOB University councils Coordination cells for development cooperation within universities (UCOS)	Gather information on policy, strategy and practice from key Belgian actors
Group consultation	University personnel NGOs	Gather information on policy, strategy, programming and practice from key Belgian actors
Email questionnaire or phone interview (based on interview guide)	NGO federations NGOs with specific approaches to education Other partners	Other indirect partners can contribute to the evaluation.
Email questionnaire	All actors for a given case study country	Inform partners of the field mission, request for information, questions related to the framework

1.4.3 Other actors (international)

Telephone interviews are the preferred investigation method for key players in aid and development or education.

Tools	Recipient	Purpose
Document search and review		To inform the Critical Inventory Documentary information relevant to specific partner countries, policies, strategies and projects
Telephone interview guide	EU Belgian staff in International organisations ?	Gather information on policy, strategy and practice
Follow-up questions by email.	Development partners - Depending on country selection	Follow up issues arising in country field missions and discussions with other actors.

1.4.4 Partner countries

Tools	Recipient	Purpose
Document search and review	EfC and SR's Contacts and Associates in-country	<p>To inform the Critical Inventory Documents on international harmonization, aid modalities, bilateral and multilateral aid</p> <p>Documentary information relevant to 18 partner countries, policies, strategies and projects</p>
Request for background information	<p>Belgian Embassy (DGDC Attaché)</p> <p>BTC representatives in the country</p>	<p>Collect key education documents in 18 partner countries</p> <p>DPs' in-country policy, strategy and programming documentation</p>

I.5 Interview, and consultation meeting guides

I.5.1 Interview guide for DGDC and BTC staff (in Belgium)

Framework areas	Comments
1.1.1 Process 1.1.2 Responsiveness 1.1.3 Evaluation and lesson learning	<ul style="list-style-type: none"> • What are the processes for education policies and strategy making? • How is the complexity of Belgian aid structure reflected in policy making? • How does Belgian policy for education approach the general or specific needs of countries? • How has Belgium responded (at the level of policy making) to changes in national and international contexts with regard to education? • What is the approach to evaluation of education policy?
1.2 Coherence within Belgian actors with partner countries with international partners	<ul style="list-style-type: none"> • Do education development policies address sub-sectors of education coherently as part of whole system? • Do education policies reinforce coherence across the policy framework? (ie role of HE in capacity building for managers, Strategies for secondary and post-secondary following UPE moves, Educational planning and management capacity, Education for vulnerable groups and at risk children) • Are the strategy papers for education and training (with regard to bilateral co-operation) and the principles enshrined in the implementing partners' strategies/action plans (financed by Belgium) mutually coherent? • Are Belgian education development policies coherent with (i) international education commitments; (ii) aid harmonisation processes? • (How) are Belgian policies, strategies and commitments on education and training align with beneficiary countries national education policies? • To what extent does Belgian development co-operation policies and strategies include support for institutional capacity building and the development of its partners' policies, or help to strengthen them?
1.3 Coordination with Belgian partners with partner countries	<ul style="list-style-type: none"> • Are policies and strategies coordinated between Belgian actors in Belgium? At country level? Is it found important to coordinate between Belgian actors? Why (not)? • How does Belgium seek to build alignment and the partnerships? With whom? • How are Belgian actors' policies coordinated with government priorities?
1.4 Complementarity	<ul style="list-style-type: none"> • How is "comparative advantage" assessed and what are Belgium's comparative advantages? • What are the understanding and imperatives for complementarity e.g. between: Education sub-sectors? Language? Types of intervention/modality? • What is or should be the complementarity between the different Belgian channels of aid? What are the comparative advantages of the different actors?

<p>1.5 Relevance Alignment Education Tools</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How are Belgian education policies relevant to the needs of individual beneficiaries? How is this assured? How do they reflect the views of many, inc. beneficiaries? • How are Belgian education policies relevant to country characteristics such as level of decentralisation, of donors' involvement, level of donors' coordination, aid mechanisms in place, existence of SWAp, PRSP, FTI-EFA etc? • How are lessons learned identified and incorporated within the policy cycle to improve alignment and make it more relevant? • Do Belgian education policies make a relevant contribution to education needs and to debate internationally and in country? • Are policies clear enough to facilitate implementation at intervention level in countries?
<p>2.0.2 Resources</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Has Belgium increased direct bilateral aid for the education sector as mentioned in the education strategy?
<p>2.1.1 Implementation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How do different actors translate policy into practice? <ul style="list-style-type: none"> - Establish programme and project priorities? - Participation of partner countries actors, including wide voice of civil society (including children's voices)? - Evidence and lesson learning? - Needs-assessment? - What is seen as 'good practice'?

Small group meeting guide for DGDC and BTC staff (in Belgium)

The facilitator will adapt the template guide above according to the specificities of the respondents. All areas should however be covered.

1.5.2 Interview guides for Belgian actors and indirect partners

Framework areas	Comments
<p>1.1.1 Process</p> <p>1.1.2 Responsiveness</p> <p>1.1.3 Evaluation and lesson learning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • What are the processes for education policies and strategy making? • What position(s) does your organisation take to DGDC policies and strategies? • Views from your organisation on relevance of Belgian Co-operation policy to partner countries needs and circumstances and international trends • What is the approach of your organisation to evaluation of education policy? • How are evaluation lessons used in policy-making in your organisation?
<p>1.2 Coherence within Belgian actors</p> <p>with partner countries</p> <p>with international partners</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Is your organisation looking for coherence of its education development policies with: <ul style="list-style-type: none"> ○ International education commitments ○ Aid harmonisation processes ○ DGDC policies and strategies ○ National education policies and strategies (in the partner country) ○ Your partner organisations' educational policies and strategies ○ Other? • How is this guaranteed? • Are the strategy papers for education and training (with regard to bilateral co-operation) and the principles enshrined in your organisation' strategies/action plans (financed by Belgium) mutually coherent? Especially in terms of: <ul style="list-style-type: none"> ○ Priority education sub-sectors? ○ Aid modalities? ○ Preferred types of interventions? • How does your organisation ensure that education policies are relevant to country needs and are timely? • How does your organisation ensure that education policies are relevant to country characteristics such as level of decentralisation, of donors' involvement, level of donors' coordination, aid mechanisms in place, existence of SWAp, PRSP, FTI-EFA etc?
<p>1.3 Coordination with Belgian partners</p> <p>with partner countries</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Has the policy dialogue and interaction between different Belgian actors been revitalised as suggested in the education strategy? Why / on which issues do you think that dialogue and interaction between Belgian partners is important? • Are policies and strategies coordinated between Belgian actors in Belgium? At country level? • Are your organisation's policies coordinated with actors in partner country: government - institutes? Other actors?
<p>1.4 Complementarity of Belgian actors</p>	<ul style="list-style-type: none"> • What are your organisation's views on its respective comparative advantages compared to other Belgian factors; are these reflected in their policies? • What is or should be the role of NGOs / university cooperation / other actors in development cooperation on education, compared to the role of other actors (in Belgium and in the partner countries)?

<p>1.5 Relevance Alignment Education Tools</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How does your organisation ensure that education policies are relevant to country needs and are timely? • How do you assure that policies address the needs of the beneficiaries and reflect the views of many, including the voice of beneficiaries, including children? • How does your organisation ensure that education policies are relevant to country characteristics such as level of decentralisation, of donors' involvement, level of donors' coordination, aid mechanisms in place, existence of SWAp, PRSP, FTI-EFA etc? • How does your organisation ensure that lessons learned are identified and incorporated within the policy cycle to improve alignment and make it more relevant? • Does your organisation perceive Belgian education policies as a useful tool?
<p>2.0 Type of interventions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • What types of education interventions your organisation has in place?
<p>2.1 Process 2.1.1 Implementation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How does your organisation translate policy into practice? <ul style="list-style-type: none"> - Establish programme and project priorities? - Participation of partner countries actors, including wide voice of civil society (including children's voices)? - Evidence and lesson learning? - Needs-assessment? - What is seen as 'good practice'?
<p>3. 1. Effects</p>	<ul style="list-style-type: none"> • What are your organisation's perceptions of the overall impact of Belgian actors' interventions?

Consultation meeting guide for Belgian actors and indirect partners

For NGOs and other partners (other than APEFE and VVOB)

Framework areas	Comments
1.1.1 Process 1.1.2 Responsiveness 1.1.3 Evaluation and lesson learning	<ul style="list-style-type: none"> • What are the processes for education policies and strategy making? • What position(s) does your organisation take to DGDC policies and strategies? • Views from your organisation on relevance of Belgian Co-operation policy to partner countries needs and circumstances and international trends
1.2 Coherence within Belgian actors with partner countries with international partners	<ul style="list-style-type: none"> • Are the strategy papers for education and training (with regard to bilateral co-operation) and the principles enshrined in the implementing partners' strategies/action plans (financed by Belgium) mutually coherent? Especially in terms of: <ul style="list-style-type: none"> - Priority education sub-sectors? - Aid modalities? - Preferred types of interventions?
1.3 Coordination with Belgian actors with partner countries	<ul style="list-style-type: none"> • Are policies and strategies coordinated between your organisation and other Belgian actors in Belgium? At country level? • Are your organisations' policies coordinated with government priorities?
1.4 Complementarity	<ul style="list-style-type: none"> • What are your organisation's views on its respective comparative advantages compared to other Belgian factors; are these reflected in their policies? • What is or should be the role of NGOs / university cooperation / other actors in development cooperation on education, compared to the role of other actors (in Belgium and in the partner countries)
1.5 Relevance Alignment Education Tools	<ul style="list-style-type: none"> • How do you assure that policies reflect the views of many, including the voice of beneficiaries, including children? • How are lessons learned identified and incorporated within the policy cycle to improve alignment and make it more relevant? • Does your organisation perceive Belgian education policies as a useful tool?
2.0 Type of interventions	<ul style="list-style-type: none"> • What types of education interventions are in place?
2.1 Process Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • How do your organisation translate policy into practice? • How are local actors and beneficiaries involved in planning, implementing and evaluating your policies?
3. 1. Effects	<ul style="list-style-type: none"> • What are your organisation's perceptions of the overall impact of Belgian actors' interventions?

Email questionnaire for NGOs

PART I: Support to education and training in the South: what is done?
IMPORTANT NOTE: WHAT IS INCLUDED IN THIS EVALUATION AND WHAT NOT?

ARE INCLUDED	ARE NOT INCLUDED
<ul style="list-style-type: none"> - Interventions that have training or education as their <i>'core strategy'</i>. This INCLUDES interventions in - Only interventions co-financed by DGDC, included in your <i>Action Plan</i> under 'partner financing' or 'sending personnel abroad' - Interventions that respond to these criteria, even if they are not presented as 'education projects' to DGDC 	<ul style="list-style-type: none"> - Skills training activities in function of broader intervention strategies - Education activities in <u>Belgium</u> - Interventions not co-financed by DGDC

1. Indicate in the following table in which areas you are financing (/implementing/supporting) interventions of training and education in the South - according to the criteria mentioned above?

Area	Interventions in this area?
Early childhood education	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Primary education (formal and informal)	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Secondary education (formal and informal)	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Higher education	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Teacher training	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Education policy formulation and implementation	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Educational research	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO

Area	Interventions in this area?
Basic life skills training for youth and adults (e.g. alphabetisation programs)	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Vocational/professional training for youth and adults	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Health education	<input checked="" type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Environmental education	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Lobby and advocacy in the field of education	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Scholarship and fellowship programs	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
Other? Please specify:	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO
	<input type="radio"/> YES <input type="radio"/> NO

If you only have "NO"-answers, go directly to question 4. Otherwise, continue with question 2.

2. Geographical distribution

In the yellow column, indicate which countries are included in your Action Plan (IN GENERAL)

In the green column, indicate in which of these countries you have interventions in the field of education (but only if co-financed by DGDC)

Country	We have interventions (in general)	We have interventions in education
a) Sub-saharan Africa		
RDCongo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rwanda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Burundi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senegal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Benin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mozambique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
South Africa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tanzania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uganda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Other?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Country	We have interventions (in general)	We have interventions in education
b) Maghreb and the Middle East		
Algeria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morocco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palestinian Adm Areas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Other?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Latin America		
Ecuador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bolivia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Other?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Asia (excl. Middle East)		
Vietnam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Other?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PART II: Coordination, coherence and complementarity with other actors
3. Which policy documents or implementation strategies of other actors do you take into account when planning and implementing education / training projects in the South?

Select the best fitting option:

- Use the yellow columns in case you or your partners actively look for coherence or coordination with policies/practices of other actors
- Use the green columns in case you or your partners rather look for complementarity with what others are doing.
- Use the grey column in case the policies/ practices of other actors have no influence on your own or your partners' activities

Existing policies / practices in education:	We <u>coordinate</u> or look for <u>coherence</u>		We look for <u>complementarity</u>		Has no influence on our work	Don't know
	Very much	To some degree	Very much	To some degree		
1. the DGDC strategy note on education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Belgian bilateral projects in education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Interventions of other Belgian actors in the South: VLIR, CIUF, VVOB, APEFE, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Interventions/policies of non-belgian bilateral donors	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Interventions/policies of multilateral donors (e.g. UNICEF)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Education policy of the partner country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Existing schools, education systems, ... in the partner country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Interventions/policies of other NGOs in the partner country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other? Please specify:						
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PART III: Your vision on the role of NGOs in financing education / training activities in the South
4. Education is in the first place the responsibility of the state. Nevertheless NGOs can still play an important role.

What should be the role of Belgian NGOs - NOT NECESSARILY YOUR OWN NGO - and their southern partners in training and education in the South?

Complete the following table:

A ROLE FOR NGOs is+A53 ...	Fully agree	Rather agree	Rather disagree	Fully disagree	No opinion
... to provide basic education in areas where there are no schools	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to provide education to children not reached by the regular school system (e.g. because they are too poor, have a physical handicap, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to provide informal education, complementary to the regular school system: vocational training, alphabetisation, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to financially support existing schools, so that they can make essential investments in infrastructure, equipment, materials, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to contribute to the improvement of the quality of education: development of materials, curricula, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to send books, computers, materials, ... to schools in the South	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to invest in the development of innovative /alternative approaches for teaching and education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to strengthen the organisational and institutional capacities of existing schools	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to send Belgian teachers to the South, especially to areas where there is a shortage of teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to organise education on transversal development issues: environment, gender, HIV/AIDS, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to provide different kinds of training and education to adults, according to their needs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to lobby towards local and national governments, so that they take up their responsibility in education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... to work with local and/or national governments in order to improve the overall education system in a region or country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other important roles for NGOs in training and education (in the South)? Please specify:					
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. How many of your staff-members work on 'partner financing' / 'sending personnel abroad' (including personnel abroad)

6. Additional comments

Use the box below if you want to make any additional comments to this questionnaire:

1.5.3 Other actors (international)

Telephone interview guide for international partners

The questionnaire will be devised after identification of the list of respondents.

AREA III Investigation toolkit for Phase 3

This evaluation toolkit was devised for the country case studies. The methodology used to select the case studies is presented in AREA IV.

I.6 Overview of evaluation methodology and tools for field mission countries

Tools	Recipient	Purpose
Field mission road map	Consultants DGDC and Belgian partners	Coordination and completeness
Request for country background information	Education Donors Group Belgian Embassy (DGDC Attaché) Other actors (international) in-country	Collect key education documents in field mission countries DPs' in-country policy, strategy and programming documentation
Request for Belgian project/interventions information	BTC APEFE/VVOB Universities and scientific institutions NGOs Other partners	Collect key documents on selected interventions for this evaluation in each country Inform typology of interventions. Inform list of respondents in countries. Gather information on effectiveness, efficiency and impact of Belgian interventions.
Interview guides	DGDC attachés Resident representatives of BTC MoE officers Ministry officers responsible for international relations / aid Chair of the Education Donors Group	Gather information on national policies, strategies, operational circumstances, aid harmonisation activities, resource issues and constraints on interventions Gather information on effectiveness, efficiency and impact of Belgian co-operation at national levels
Consultation meeting templates	Belgian actors (APEFE, VVOB, Universities and Scientific Institutions, NGOs) DP groups at national / local level NGO staff at local level Provincial/district officials Representatives of beneficiary groups	Stimulate discussion about effect of Belgian co-operation and interventions at local level and identification of key local issues
Follow-up questions by e-mail	National and local interlocutors	Clarification, factual validation etc.
Reporting	Consultants	Completeness and cohesion.

I.7 Field mission road map

This list of key steps and meetings will be used by the evaluators and distributed to DGDC, DGDC attachés and key Belgian actors in country. It does not preclude other sources of information.

Group	Participants	Action
Preparation		
DGDC	Attachés	Documentation request on Belgian activities and country background information
Belgian actors	BTC, APEFE/VVOB, Universities and scientific institutions, NGOs, other partners if any	Request for Belgian project/interventions information
Evaluators and DGDC	EfC, DGDC and attachés	Preparation of field missions
Evaluators	EfC, SR and national consultants	Documentation review
In country mission		
Belgian actors	DGDC attachés	Interview
	BTC representative	Interview
	APEFE coordinator and VVOB representative if any	Interview
	NGO project coordinators	Consultation meetings
Ministry Officials	Basic Education Department	Interview
MoE	Secondary Education Department	Interview
	TVET Department	Interview
	Higher Education Department	Interview
Other Ministry officials	Ministry officer representative to the Education Donor Group	Interview
	Ministry officials responsible of international relations/aid	Interview
	Ministry of Labour, Ministry of Health as relevant	Interview
Development partners	Chair of the Education Donors Group	Interview
	DP groups at national / local level	Consultation meeting
Projects	Local partner universities project coordinators	Interviews/Consultation meetings
	NGO staff at local level	Consultation meeting
	Provincial/district officials	Consultation meeting
	Representatives of beneficiary groups	Consultation meeting
	Experts and consultants if in country	Consultation meeting
All relevant stakeholders	Belgian actors Ministry officials Development partners	Debriefing workshop to validate findings and take comments
Reporting	EfC, SR and national consultants	Country fact sheet and mission report

I.8 The framework

The enquiry framework is at the heart of the field mission investigation. Available in English, French, Dutch and Spanish, it will be distributed to key respondents.

The framework is bounded in a separate document and available in electronic format at:

http://efc.idnet.net/projects/belgium_page/thematic_evaluation_belgium.jsp

I.9 Interview and meeting guides: Belgian actors

I.9.1 Interview guides for DGDC attachés and Resident Representatives of BTC

Framework areas	Comments
<p>Area 1: Policy and strategy</p> <p>1.1 Process</p> <p>1.2 Coherence</p> <p>1.3 Complementarity</p> <p>1.4 Coordination</p> <p>1.5 Relevance</p>	<p>Policy and strategy in country: needs assessment, mechanisms and effectiveness</p> <p>Process of country strategy note writing, participation, inc. beneficiaries</p> <p>Responsiveness to needs and aid priority/modalities shift</p> <p>Evaluation and lesson learning</p> <p>Coherence and complementarity with other Belgian actors' country policies</p> <p>Coherence and complementarity with other donors' country policies</p> <p>Coherence with partner countries</p> <p>Policy commitments regarding coordination in country: among Belgian partners, with partner countries, with other development partners</p> <p>Policy relevant to beneficiaries, to education system</p> <p>Policies are useful tools</p>
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Typology of interventions</p> <p>Process of translation of policy into practice (for BTC) – mechanisms in place, including M&E</p> <p>Use of the education strategy note</p> <p>Mechanisms to ensure coherence of interventions between Belgian partners, with other donors and partner countries</p> <p>Coordination mechanisms and constraints on coordination between Belgian partners, with other donors and partner countries</p> <p>Complementarity of education interventions with the ones of other sectors</p> <p>Role in relation to implementation, monitoring and evaluation</p> <p>Range and effectiveness of interventions supported by Belgian co-operation</p> <p>Integration of cross-cutting issues</p> <p>Constraints on effectiveness</p> <p>Budgeting and disbursement and management of interventions</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>Perceived effects of increased coherence, complementarity and coordination</p> <p>Perceived effects on policy changes in country</p> <p>Perceived effect on capacity building at national/district level</p> <p>Perceived effects of scholarships and fellowships</p> <p>Perceived effect on partner country's governance, transparency and accountability</p> <p>Perceived effects on beneficiaries</p> <p>Perceived effects on education outcomes</p>

	<p>Perceived effects on cross-cutting issues</p> <p>Lesson learning</p> <p>Sustainability issues, constraints on sustainability</p>
--	---

1.9.2 Interview guides for Belgian actors (APEFE/VVOB/NGO coordinators, university representatives if any)

Framework areas	Comments
<p>Area 1: Policy and strategy</p> <p>1.1 Process</p> <p>1.2 Coherence</p> <p>1.3 Complementarity</p> <p>1.4 Coordination</p> <p>1.5 Relevance</p>	<p>Policy and strategy in country: needs assessment, mechanisms, participation and effectiveness</p> <p>Use of DGDC education strategy note</p> <p>Coverage of education sub-sectors</p> <p>Responsiveness to needs and aid priority/modalities shift</p> <p>Evaluation and lesson learning</p> <p>Coherence and complementarity with other Belgian actors' country policies</p> <p>Coherence and complementarity with other donors' country policies</p> <p>Coherence with partner countries</p> <p>Policy commitments regarding coordination in country: among Belgian partners, with partner countries, with other development partners</p> <p>Policy relevant to beneficiaries, to education system</p> <p>Policies are useful tools</p>
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Typology of interventions</p> <p>Process of translation of policy into practice – mechanisms in place, participation, M&E</p> <p>Mechanisms to ensure coherence of interventions between Belgian partners, with other donors and partner countries</p> <p>Coordination mechanisms and constraints on coordination between Belgian partners, with other donors and partner countries</p> <p>Complementarity of education interventions with the ones of other sectors</p> <p>Role in relation to implementation, monitoring and evaluation</p> <p>Range and effectiveness of interventions supported by Belgian co-operation.</p> <p>Constraints on effectiveness</p> <p>Integration of cross-cutting issues</p> <p>Constraints on budgeting and disbursement and management of interventions</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>Perceived effects of increased coherence, complementarity and coordination</p> <p>Perceived effects on policy changes in country</p> <p>Perceived effect on capacity building at national/district level</p> <p>Perceived effects of scholarships and fellowships</p> <p>Perceived effect on partner country's governance, transparency and accountability</p> <p>Perceived effects on beneficiaries</p> <p>Perceived effects on transaction costs</p> <p>Perceived effects on education outcomes</p>

	<p>Perceived effects on cross-cutting issues</p> <p>Lesson learning</p> <p>Sustainability issues, constraints on sustainability</p>
--	---

I.10 Interview and meeting guides: Ministry officials

I.10.1 Interview guides for MoE officers and officers of other relevant Ministries

Framework areas	Comments
<p>Area 1 Policy and Strategy</p> <p>1.1 Process</p> <p>1.2 Coherence</p> <p>1.3 Complementarity</p> <p>1.4 Coordination</p> <p>1.5 Relevance</p>	<p>Consultative mechanisms in-country for ensuring alignment of Belgian policies / strategies with national priorities</p> <p>Relevance of Belgian co-operation with regard to education sub-sectors and priority cross-cutting areas</p> <p>Clarity of Belgian co-operation policy and objectives</p> <p>Policy commitment from Belgium in terms of coherence and coordination with partner countries</p> <p>Perceived relevance of Belgian cooperation education policy</p>
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Participation of country partners in design, implementation and evaluation of Belgian interventions</p> <p>Are Belgian interventions in line with country strategies, priorities and existing interventions</p> <p>The extent and effectiveness of Belgian co-operation in working with in-country governance and education infrastructure</p> <p>Effectiveness of Belgium and Belgian actors in coordinating at country level</p> <p>Comparative advantage of Belgian actors clear</p> <p>Effectiveness of Belgian interventions approach and of types of interventions</p> <p>Information sharing and lesson learning</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>The government's perspective on the overall effectiveness and impact of interventions funded by Belgian co-operation especially in terms of:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reinforcement of South-South partnerships - contribution to country education policy changes - contribution to capacity building at national/local level - contribution to governance, transparency and accountability - contribution to ownership - contribution to lesson sharing - contribution to educational outcomes - contribution to cross-cutting approaches

1.10.2 Interview guides for Ministry officers responsible for international relations / aid

Framework areas	Comments
<p>Area 1: Policy and strategy</p> <p>1.2 Coherence</p> <p>1.3. Coordination</p> <p>1.4 Complementarity</p> <p>1.5 Relevance</p>	<p>Country arrangements for cross-sector planning</p> <p>Levels of Belgian co-operation commitments to education and training and other sectors, areas</p> <p>In-country structures and mechanisms for coordinating aid flows between DPs and government</p> <p>Relevance of Belgian approach</p>
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Views on Belgian alignment with country priorities, general national priorities and education specific priorities</p> <p>Views on Belgian coordination with country partners and with other development partners</p> <p>Belgian responsiveness to budget cycles and changes in financial mechanisms</p> <p>Financial flows, budget and disbursement in practice</p> <p>Views on Belgian comparative advantage</p> <p>Views on Belgian monitoring and evaluation practices and lesson sharing</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>The government's perspective on the overall effectiveness and impact of interventions funded by Belgian co-operation especially in terms of:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reinforcement of South-South partnerships - contribution to capacity building at national/local level - contribution to governance, transparency and accountability - contribution to reduction of transaction costs - contribution to ownership - contribution to lesson sharing - contribution to cross-cutting approaches

1.10.3 Interview guides for Ministry officer representative to the Education Donors Group

Framework areas	Comments
<p>Area 1: Policy and strategy</p> <p>1.2 Coherence</p> <p>1.3. Coordination</p> <p>1.4 Complementarity</p> <p>1.5 Relevance</p>	<p>Consultative mechanisms in-country for ensuring alignment of Belgian policies / strategies with national priorities</p> <p>Relevance of Belgian co-operation with regard to education sub-sectors and priority cross-cutting areas</p> <p>Clarity of Belgian co-operation policy and objectives</p> <p>Policy commitment from Belgium in terms of coherence and coordination with partner countries</p> <p>Perceived relevance of Belgian cooperation education policy</p>
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Views on Belgian alignment with country priorities, general national priorities and education specific priorities</p> <p>Participation of country partners in design, implementation and evaluation of Belgian interventions</p> <p>The extent and effectiveness of Belgian co-operation in working with in-country governance and education infrastructure</p> <p>Views on Belgian coordination with country partners and with other development partners</p> <p>Effectiveness of Belgium and Belgian actors in coordinating at country level</p> <p>Belgian responsiveness to budget cycles and changes in financial mechanisms</p> <p>Effectiveness of Belgian interventions approach and of types of interventions</p> <p>Views on Belgian comparative advantage (of different actors)</p> <p>Views on Belgian monitoring and evaluation practices and lesson sharing</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>The government's perspective on the overall effectiveness and impact of interventions funded by Belgian co-operation especially in terms of:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reinforcement of South-South partnerships - contribution to country education policy changes - contribution to capacity building at national/local level - contribution to governance, transparency and accountability - contribution to ownership - contribution to lesson sharing - contribution to educational outcomes - contribution to cross-cutting approaches

I.11 Interview and meeting guides: Development partners

I.11.1 Interview guides for Chair of the Education Donors Group

Framework areas	Comments
Area 1: Policy and strategy 1.2 Coherence 1.3. Coordination 1.4 Complementarity 1.5 Relevance	Mechanisms for coordinating policy and strategy among DPs and with government Clarity of Belgian co-operation policy and objectives Policy commitments of donors coordination, harmonisation and alignment at country level Complementarity of Belgian co-operation with international partners and changing aid modalities as they affect the partner country Specific contribution of Belgian co-operation to education sub-sectors and priority cross-cutting areas
Area 2: Practice 2.1 Process 2.2 Coherence 2.3 Coordination 2.4 Complementarity 2.5 Efficiency and effectiveness	Coherence of Belgian co-operation interventions and commitments with other DPs, with country priorities Effectiveness of and constraints on coordination among DPs and Belgian role within that Participation of country partners in design, implementation and evaluation of DPs' interventions in general and Belgian interventions in particular The extent and effectiveness of Belgian co-operation in working with in-country governance and education infrastructure Effectiveness of Belgium and Belgian actors in coordinating at country level Belgian responsiveness to budget cycles and changes in financial mechanisms Effectiveness of Belgian interventions approach and of types of interventions Views on Belgian comparative advantage (of different actors) Views on Belgian monitoring and evaluation practices and lesson sharing
Area 3: Effects	The government's perspective on the overall effectiveness and impact of interventions funded by Belgian co-operation especially in terms of: <ul style="list-style-type: none"> - reinforcement of South-South partnerships - contribution to country education policy changes - contribution to capacity building at national/local level - contribution to governance, transparency and accountability - contribution to ownership - contribution to lesson sharing - contribution to educational outcomes - contribution to cross-cutting approaches

1.11.2 Consultation meeting guide for DP groups at national / local level

Framework areas	Comments
<p>Area 1: Policy and strategy</p> <p>1.2 Coherence</p> <p>1.3. Coordination</p> <p>1.4 Complementarity</p> <p>1.5 Relevance</p>	<p>Mechanisms for coordinating policy and strategy among DPs and with government</p> <p>Policy commitments of donors coordination, harmonisation and alignment at country level</p> <p>Complementarity of Belgian co-operation with international partners and changing aid modalities as they affect the partner country</p> <p>Belgian inputs to operations coordination with other DPs</p> <p>Specific contribution of Belgian co-operation to education sub-sectors and priority cross-cutting areas</p>
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Coherence of Belgian co-operation interventions and commitments with other DPs</p> <p>Effectiveness of and constraints on coordination among DPs and Belgian role within that</p> <p>Participation of country partners in design, implementation and evaluation of DPs' interventions in general and Belgian interventions in particular</p> <p>The extent and effectiveness of Belgian co-operation in working with in-country governance and education infrastructure</p> <p>Effectiveness of Belgium and Belgian actors in coordinating at country level</p> <p>Effectiveness of Belgian interventions approach and of types of interventions</p> <p>Views on Belgian comparative advantage (of different actors)</p> <p>Views on Belgian monitoring and evaluation practices and lesson sharing</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>The government's perspective on the overall effectiveness and impact of interventions funded by Belgian co-operation especially in terms of:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reinforcement of South-South partnerships - contribution to country education policy changes - contribution to capacity building at national/local level - contribution to governance, transparency and accountability - contribution to ownership - contribution to lesson sharing - contribution to educational outcomes - contribution to cross-cutting approaches

I.12 Interview and meeting guides: Project participants

I.12.1 Local partner universities and project coordinators

Framework areas	Comments
<p>Area 1 Policy and Strategy</p> <p>1.1 Process</p> <p>1.2 Coherence</p> <p>1.3 Complementarity</p> <p>1.4 Coordination</p> <p>1.5 Relevance</p>	<p>Alignment of Belgian policies / strategies with national priorities</p> <p>Relevance of Belgian co-operation with regard to education sub-sectors and priority cross-cutting areas</p> <p>Clarity of Belgian co-operation policy and objectives</p> <p>Perceived relevance of Belgian cooperation education policy</p>
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Typology of interventions</p> <p>Participation of beneficiaries in project design, implementation and evaluation</p> <p>Monitoring and evaluation of interventions financed by the Belgium cooperation</p> <p>Learning lesson and sharing experiences between interventions funded by the Belgium cooperation</p> <p>Coherence of interventions with local context and infrastructure</p> <p>Role of Belgian and local partners clearly identified in the project cycle</p> <p>Role of Belgium interventions in building capacities of partner universities</p> <p>Coordination mechanisms and constraints on coordination between Belgian partners and partner universities</p> <p>Range and effectiveness of interventions supported by Belgian co-operation.</p> <p>Constraints on effectiveness</p> <p>Integration of cross-cutting issues</p> <p>Constraints on budgeting and disbursement and management of interventions</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>What are partner universities' perceptions of the effectiveness and efficiency of Belgian co-operation policies, range of interventions, implementation practices and educational outcomes?</p> <p>Perceived effects of increased coherence, complementarity and coordination</p> <p>Perceived effects on policy changes in country, in institution</p> <p>Perceived effect on capacity building at national/district level</p> <p>Perceived effects of scholarships and fellowships</p> <p>Perceived effect on partner's governance, transparency and accountability</p> <p>Perceived effects on beneficiaries</p>

	<p>Perceived effects on education outcomes</p> <p>Perceived effects on cross-cutting issues</p> <p>Lesson learning</p> <p>Sustainability issues, constraints on sustainability</p>
--	--

1.12.2 Consultation meeting guide for NGO staff at local level and experts and consultants if in country

Framework areas	Comments
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Typology of interventions</p> <p>Participation of beneficiaries in project design, implementation and evaluation</p> <p>Monitoring and evaluation of interventions financed by the Belgium cooperation</p> <p>Learning lesson and sharing experiences between interventions funded by the Belgium cooperation</p> <p>Coherence of interventions with local context and infrastructure</p> <p>Role of Belgian and local partners clearly identified in the project cycle</p> <p>Role of Belgium interventions in building capacities of partner NGOs</p> <p>Coordination mechanisms and constraints on coordination between Belgian partners and NGOs (if not Belgian)</p> <p>Range and effectiveness of interventions supported by Belgian co-operation.</p> <p>Constraints on effectiveness</p> <p>Integration of cross-cutting issues</p> <p>Constraints on budgeting and disbursement and management of interventions</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>What are local NGO staff/experts perceptions of the effectiveness and efficiency of Belgian co-operation policies, range of interventions, implementation practices and educational outcomes?</p> <p>Perceived effects of increased coherence, complementarity and coordination</p> <p>Perceived effects on policy changes in country</p> <p>Perceived effect on capacity building at national/district level</p> <p>Perceived effects of scholarships and fellowships</p> <p>Perceived effect on partner country's governance, transparency and accountability</p> <p>Perceived effects on beneficiaries</p> <p>Perceived effects on transaction costs</p> <p>Perceived effects on education outcomes</p> <p>Perceived effects on cross-cutting issues</p> <p>Lesson learning</p> <p>Sustainability issues, constraints on sustainability</p>

1.12.3 Consultation meeting guide for Provincial/district officials

Framework areas	Comments
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Participation of partner country district representatives and beneficiaries in project design, implementation and evaluation</p> <p>Monitoring and evaluation of interventions financed by the Belgium cooperation</p> <p>Learning lesson and sharing experiences between interventions funded by the Belgium cooperation in a particular region</p> <p>Coherence of interventions with local context and infrastructure</p> <p>Role of Belgian and local partners clearly identified in the project cycle</p> <p>Role of Belgium interventions in building capacities</p> <p>Coordination mechanisms and constraints on coordination between Belgian partners and local government</p> <p>Range and effectiveness of interventions supported by Belgian co-operation.</p> <p>Constraints on effectiveness</p> <p>Integration of cross-cutting issues</p> <p>Constraints on budgeting and disbursement and management of interventions</p> <p>Relevant coverage of education sub-sectors</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>What are local district officials' perceptions of the effectiveness and efficiency of Belgian co-operation policies, range of interventions, implementation practices and educational outcomes?</p> <p>Perceived effects of increased coherence, complementarity and coordination</p> <p>Perceived effects on policy changes in country</p> <p>Perceived effect on capacity building at national/district level</p> <p>Perceived effects of scholarships and fellowships</p> <p>Perceived effect on partner country's governance, transparency and accountability</p> <p>Perceived effects on beneficiaries</p> <p>Perceived effects on transaction costs</p> <p>Perceived effects on education outcomes</p> <p>Perceived effects on cross-cutting issues</p> <p>Lesson learning</p> <p>Sustainability issues, constraints on sustainability</p>

1.12.4 Consultation meeting guide for Representatives of beneficiary groups

Framework areas	Comments
<p>Area 2: Practice</p> <p>2.1 Process</p> <p>2.2 Coherence</p> <p>2.3 Coordination</p> <p>2.4 Complementarity</p> <p>2.5 Efficiency and effectiveness</p>	<p>Type of intervention</p> <p>Participation of beneficiaries in project design, implementation and evaluation</p> <p>Coherence of interventions with local context and infrastructure</p> <p>Role of Belgian and local partners clearly identified in the project cycle</p> <p>Integration of cross-cutting issues</p> <p>Relevant coverage of education sub-sectors</p>
<p>Area 3: Effects</p>	<p>Perceived effect on capacity building at national/district level</p> <p>Perceived effects of scholarships and fellowships</p> <p>Perceived effect on partner country's governance, transparency and accountability</p> <p>Perceived effects on beneficiaries</p> <p>Perceived effects on education outcomes</p> <p>Perceived effects on cross-cutting issues</p> <p>Lesson learning</p> <p>Sustainability issues, constraints on sustainability</p>

I.13 Debriefing workshop

Feedback workshops will be organised at the end of each field mission for DGD attachés, representatives of BTC and of other Belgian actors, Ministry officials and other stakeholders as relevant, to present emerging conclusions and gather feedback on these that will then be integrated into the country fact sheet and mission report.

The workshop invitations will be sent by the attachés so that protocol is respected.

I.14 Reporting format for field visits

The consultant team in country will be required to produce 2 documents after each field visit:

- A country fact sheet (I.1)
- A mission report (I.2)

I.14.1 Country fact sheet template

The country fact sheet will build up on the existing country pages presented in the Critical inventory and the Inception report. The fact sheet will comprise:

Contents

1. A summary paragraph on education and aid contexts in country,
2. Key statistics related to Belgian aid in the education and training sector,
3. Key population and socio-economic data and indicators
4. Key education indicators (use UNESCO indicators from Global Monitoring Report)
5. Exhaustive list of Belgian education interventions in country between 2002 and 2006
6. Typology of Belgian education interventions in country (summary)
7. Type and number of beneficiaries of Belgian interventions
8. Strengths and weaknesses of Belgian actors' interventions: coherence, complementarity, coordination
9. Belgian role in education donors community
10. Strong local partnerships
11. Summary of factors that contributed to successful outcomes
12. Summary of factors that have limited the success of outcomes

Format

Please use the Word template provided "Style sheet for mission report" for reporting: avoid fancy and redundant formatting.

1.14.2 Mission report template

Contents

A single report is required for each country, with the following sections:

1. Country background (max 2 pps)
 1. Key educational trends
 2. Profile of international presence
 3. Profile of Belgian presence
 4. Organisation of development partnership
 5. Contexts
2. Findings (max 10 pps) - based on Part 2 of the framework.
 6. Policy trends and relevance
 7. From policy to practice - processes
 8. Interventions typology in country
 9. Coherence
 10. Complementarity
 11. Coordination
 12. Efficiency and effectiveness
3. Effects (max 3 pps)
 13. Effects of Belgian support
 14. Factors that contributed to successful outcomes
 15. Factors that have limited the success of outcomes
 16. Other effects according to framework areas (Part III)
4. Lessons learnt and recommendations (max 3 pps)
5. Annexes
 17. Interview list (Name, job title, organisation)
 18. Key documents consulted (use the bibliographic reference format as per GMR, for references and for the citations in the text)

Format

Please use the Word template provided “Style sheet for mission report” for reporting: avoid fancy and redundant formatting.

I.15 Reference materials

A bibliography corresponding to all documents filed under a country folder for this evaluation will be reproduced here.

The country folder will be sent in advance to all consultants participating in field missions.

I.16 Contact lists

A list of contacts will be established for each country, including all relevant Belgian actors contact, Ministry officials, project coordinators, education donors community members etc.

AREA IV SELECTION OF CASE STUDIES

I.17 Country field studies

I.17.1 Selection criteria

The TOR stated that during the third phase of the evaluation field missions would be conducted to six different countries. The second meeting of the Steering Committee of October 25, 2006, decided that these field visits would be limited to six out of the 18 priority countries.

The selection of the six countries was then done on the basis of the following criteria, partially derived from the TOR:¹

- Concentration of programmes/projects/interventions by country and by actor; we interpret this criteria as: a relative preference for countries that receive an important part of Belgian aid;
- Geographical coverage (mainly Africa, one country in Latin America, one in Asia); we suggest extending this criterion by ensuring also a geographic coverage *within* Africa;
- Diversity of channels (direct bilateral aid, NGOs, APEFE, VVOB, VLIR, CIUF, FBS, multilateral arrangements); we interpreted this criteria as a relative preference for countries where many Belgian actors implement projects and programmes.

Where these criteria would not allow a clear cut choice between two or more countries, additional criteria could be used to further guide the decision making process, for instance:

- Avoid countries that have been included in recent important evaluations;
- Include countries with interesting experiences with regard to the relationship between direct bilateral aid and aid channelled through other Belgian actors;
- Include at least one country where Belgium has acted as lead agency in the education sector.

The evaluation team assessed the feasibility of including each of the 18 partner countries in the evaluation, on the basis of the criteria mentioned above. The results of this analysis were presented for discussion to the extended PSC meeting of November 29th, 2006. The PSC reached a consensus on five of the six case studies. The final decision regarding the 6th country was left to the team of consultants.

¹ The TOR included a longer list of selection criteria, but it was found that these do not only relate to country selection, but also to the selection of programs and projects to be included in the analysis during the field visits.

Country/sub-continent	Relative importance of aid in ed. sector (*)	Actors	Diversity of channels (**)						DAC Codes (***)						
			D1 Governmental Programmes	D2 Special Programmes	D3.1 Non-govt. prog. NGOs	D3.2 Non-govt. prog. Universities	D3.3 Non-govt. prog. Other partners	D4 Multilateral and EU	Education policy and administrative management	Education facilities and training	Teacher training	Basic education	Secondary education	Post-secondary education	Education under other DAC / CRS codes
Maghreb and Middle East															
Algeria	17	CTB, DGDC, APEFE, CIUF	84.4%	--	--	7.6%	8%	--	--	--	8%	--	--	22%	69.7%
Morocco	12	All except VVOB	42.2%	--	1.2%	25.8%	30.8%	--	1.2%	--	30.8%	0.5%	12.6%	29%	26%
Palestinian Adm. Areas	7	All except CIUF and VVOB	82.7%	--	2.1%	1.5%	13.6%	--	0.1%	48.3%	38.3%	0.7%	0.1%	4.5%	7.9%
West Africa															
Benin	9	All except VVOB	29%	--	0.7%	37.8%	32.5%	--	3.2%	--	32.5%	0.0%	7.0%	48.6%	8.7%
Mali	10	CIUF, CTB, DGDC	97.5%	--	--	1.1%	--	1.3%	1.0%	0.0%	--	83.2%	--	7.8%	7.9%
Niger	15	CIUF, CTB, DGDC	90.5%	--	--	9.5%	--	--	0.0%	--	--	49.4%	--	32.2%	18.4%
Senegal	11	All except VLIR and VVOB	15.3%	0.2%	5.5%	8.9%	68.4%	--	0.6%	0.5%	68.5%	5.5%	1.1%	18.3%	5.5%
Central Africa															
Burundi	8	All except VLIR and VVOB	74.4%	--	1.7%	14.7%	9.2%	--	--	2.2%	9.2%	44.5%	--	25.9%	18.2%
Congo Dem. Rep.	1	All	44.1%	7.6%	12.4%	23.4%	12.4%	--	0.3%	16.7%	12.5%	12.7%	14.3%	28.7%	14.7%
Rwanda	3	All	43.7%	--	5.4%	17.2%	33.7%	--	--	6.8%	24.1%	11.1%	2.6%	31.9%	23.5%

East and Southern Africa															
Mozambique	18	ONG, CTB, VLIR	77.7%	--	15.2%	4.2%	--	2.9%	--	--	--	--	--	50.6%	49.4%
South Africa	13	DGDC, CTB, VLIR, NGO	34.7%	10.8%	14.3%	40.3%	--	--	10.8%	--	--	20.2%	9.4%	54.4%	5.2%
Tanzania	4	DGDC, CTB, VLIR, NGO	62.3%	1.8%	10.3%	22.4%	--	--	--	--	--	55.7%	9.9%	31.4%	3.0%
Uganda	16	All except APEFE	55.6%	--	31.2%	13.1%	0.1%	--	0.8%	0.1%	--	51.1%	7.1%	26.6%	14.3%
Asia															
Vietnam	2	All	18.0%	--	0.4%	49.8%	31.7%	0.1%	--	0.1%	23.6%	0.4%	--	64.4%	9.9%
Latin America															
Bolivia	6	All except VVOB	10.8%	--	16.1%	55.7%	17.1%	0.4%	0.1%	--	17.5%	2.1%	11.2%	56.8%	12.2%
Ecuador	5	All except APEFE	9.7%	--	15.5%	35.8%	39.0%	--	--	--	--	5.2%	10.3%	77.5%	7.0%
Peru	14	All except APEFE/VVOB	22.2%	--	21.5%	56.2%	--	--	0.2%	--	--	4.5%	12.8%	66.0%	16.5%

1.17.2 Proposed countries

As an outcome of the selection process, the following six countries will be included as case studies in Phase 3 of the thematic evaluation:

- Central Africa: DR Congo
Burundi
- East and Southern Africa: Tanzania
- West Africa: Benin
- Latin America: Ecuador
- Asia: Vietnam

Note that no country has been selected in the Maghreb and the Middle East. However, it has been decided that Morocco will be visited in case security reasons should not permit to visit DR Congo.

AREA V Evaluation framework – French version

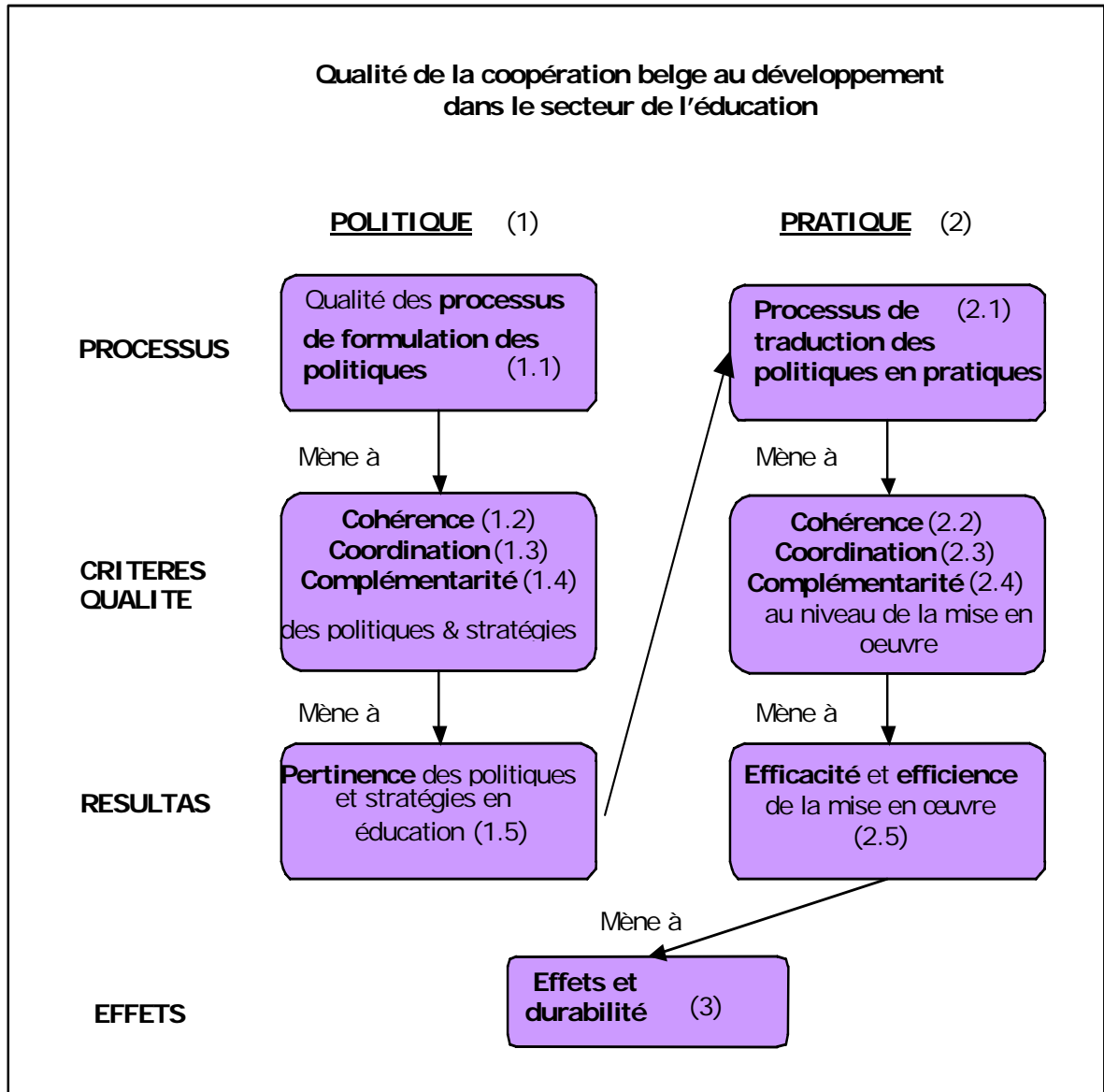
Titre

Coopération au développement belge dans le secteur de l'éducation: cadre d'action de l'évaluation

Abréviations et acronymes

AD	Assistance au développement
APEFE	<i>Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger</i>
AT	Assistance technique
BM	Banque mondiale
CAD	Comité d'aide au développement de l'OCDE
CTB	Coopération technique belge
CRC/CDE	Convention on the Rights of the Child/Convention pour les Droits de l'Enfant
DGDC	Direction générale de la coopération au développement
EPT	Education pour tous
EPU	Enseignement Primaire Universel
ES	Enseignement supérieur
FTI	Initiative Fast-Track de l'EPT (Initiative de mise en œuvre accélérée IMO)
OCDE	Organisation pour la coopération au développement économique
OMD	Objectifs du millénaire en matière de développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PD	Partenaire de développement
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper (Cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté ou CSLP)
SC	Société civile
SR	South Research
SWAp	Sector wide approaches to aid (approches sectorielles)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UE	Union européenne
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
VVOB	<i>Vlaamse Vereniging Voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand</i> (Association flamande pour la coopération au développement et l'assistance technique)

Vue d'ensemble de la logique du cadre d'investigation



Les trois C

Les trois C, cohérence, coordination et complémentarité, sont au cœur du cadre d'investigation. Voici les définitions employées par l'équipe d'évaluation :

Cohérence:

Les interventions financées par la DGCD cadrent dans la politique générale de coopération au développement et la stratégie en matière d'éducation ainsi qu'avec les engagements internationaux, et sont compatibles avec les interventions dans d'autres secteurs. Les politiques et stratégies du gouvernement belge en matière d'éducation ne sont pas en contradiction avec celles des partenaires belges. Les politiques et les interventions belges cadrent avec les priorités du pays ; elles ne sont pas incompatibles avec les interventions d'autres partenaires internationaux dans le pays et elles contribuent au développement des capacités institutionnelles du pays.

Coordination:

La coordination passe par l'échange d'informations et la conclusion d'accords mutuels de façon à ce que les partenaires identifient, mettent à profit leurs synergies et limitent ainsi répétitions, chevauchements et conflits. La coordination vise à harmoniser les pratiques de plusieurs partenaires en vue d'optimiser la performance et l'efficacité.

Complémentarité :

La complémentarité met en évidence l'interdépendance des interventions, identifie les spécificités, les compétences et les avantages comparatifs des divers partenaires afin qu'ils s'entraident par leur contribution respective ; dans un même temps, elle repère les niches et les domaines dans lesquels les partenaires peuvent apporter une plus-value à l'ensemble.

Note:

L'évaluation a donné la priorité aux questions de cohérence, de coordination et de complémentarité (les 3 C) qui sont à la base de la réflexion à mener sur la façon de changer les stratégies d'aide au développement, en particulier au sein de l'U.E. Si le cadre d'investigation les considère séparément, les 3 C représentent néanmoins les trois maillons indissociables de l'objectif stratégique global d'harmonisation et de performance, et apparaissent dès lors souvent ensemble dans la politique et les pratiques opérationnelles.

DOMAINE I : Politique et stratégie

Domaine	Questions	Sources
1.0 Descriptif		
1.0.1 Politique	<p>Quels sont les principaux documents et déclarations belges (DGCD et autres acteurs) en rapport avec le développement de l'éducation ?</p> <p>Quelles sont les priorités belges en matière de développement de l'éducation ?</p> <p>Que stipulent les politiques pour ce qui est des sujets suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sous-secteurs de l'éducation : <ul style="list-style-type: none"> o Petite enfance ? o Enseignement primaire ? o Enseignement secondaire ? o Formation des adultes ? o Enseignement technique et professionnel ? o Enseignement supérieur ? - Formation des enseignants ? - Planification et gestion de l'éducation ? - Education pour les groupes de population vulnérables et les enfants à risque ? - Thèmes transsectoriels : genre, durabilité, VIH/SIDA ? - l'Education comme facteur contribuant à enrayer la pauvreté? - l'Education en tant que droit ? - Développement des capacités ? 	<p>Consultation de la documentation</p> <p>Audits de la politique de la DGDC, de la CTB et d'autres acteurs</p>
1.1 Processus		
1.1.1 Processus	<p>Quels types de processus président à l'élaboration des politiques et stratégies en matière d'éducation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structurés ? - Participatifs (acteurs belges) ? - Participatifs dans les pays partenaires, en ce compris une large voix accordée à la société civile (comprenant des voix d'enfants) ? - Fondés sur des preuves ? - Fondés sur les besoins ? - Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Quel est le benchmark ? <p>Comment la complexité de la structure belge de l'aide se reflète-t-elle dans la définition de la politique ?</p>	<p>Interviews au sein de la DGCD, de la CTB, ainsi qu'avec d'autres acteurs belges.</p>
1.1.2. Réactivité	<p>Comment la politique belge en matière d'éducation répond-elle aux besoins :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des pays partenaires en général - dans des circonstances spécifiques telles que : <ul style="list-style-type: none"> o les Etats fragiles ? 	<p>Interviews au sein de la DGCD, de la CTB.</p> <p>Consultation de la documentation</p>

Domaine	Questions	Sources
	<ul style="list-style-type: none"> ○ les situations de conflit et de post-conflit ? ○ les catastrophes naturelles ? <p>Comment la Belgique a-t-elle répondu (dans l'élaboration de sa politique) aux changements intervenus dans le contexte national (glissements de priorités, décentralisation, enseignement primaire gratuit, privatisation, etc.) et international (EPT, OMD, initiative « fast-track » (FTI/IMOA), changement des modalités d'aide) en matière d'éducation ?</p>	la documentation
1.1.3 Evaluation et enseignements tirés	<p>Quelle démarche évaluative a-t-on choisie pour la politique de l'éducation ?</p> <p>Comment intègre-t-on les résultats de l'évaluation dans la définition de la politique ?</p>	Consultation de la documentation Interviews au sein de la DGCD, de la CTB Autres acteurs indirects
1.2 Cohérence		
1.2.1 Définition	Existe-t-il, pour les décideurs politiques et stratégiques, une définition claire et opérationnelle de la cohérence, qui s'applique à tous les acteurs belges ?	Consultation de la documentation
1.2.2 Dans le cadre de l'approche belge en matière d'aide et de développement a. la DGCD	<p>Les politiques et stratégies de développement de l'éducation sont-elles cohérentes avec la politique de développement de la Belgique et traduisent-elles suffisamment clairement le rôle de l'éducation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en tant que facteur contributif à la réduction de la pauvreté ? - dans le développement économique ? - en tant que bien privé et public ? - en tant que droit ? <p>Les politiques et stratégies de développement de l'éducation sont-elles cohérentes avec celles des autres secteurs ? Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par rapport aux initiatives en matière de santé et de VIH/SIDA ? - par rapport à la réduction de la pauvreté et au développement rural ? <p>Comment la hauteur des engagements matériels et financiers de la coopération belge au développement en matière d'enseignement et de formation se rapporte-t-elle à celle dans d'autres secteurs et thèmes ?</p> <p>Les politiques de développement de l'éducation ciblent-elles avec cohérence les sous-secteurs de l'éducation comme étant les parties d'un grand ensemble ?</p> <p>Les politiques de l'éducation dans les domaines suivants renforcent-elles la cohérence globale du cadre politique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le rôle de l'ES dans le développement de la capacité des gestionnaires ? 	Déclarations de politique et documents stratégiques <ul style="list-style-type: none"> - DGCD - Pays Engagements financiers Dispositif de planification sectorielle et transsectorielle valable pour le pays Stratégies au niveau des pays. Comptes rendus de réunion/transcriptions d'entretiens avec les agences internationales

Domaine	Questions	Sources
	<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle éducatif de l'enseignant ? - Les stratégies pour l'enseignement secondaire et post-secondaire suite à l'évolution de l'enseignement primaire universel (EPU) ? - Les capacités de planification et de gestion éducatives ? - L'éducation des groupes de population vulnérables et des enfants à risque ? 	
b. Avec et entre les autres acteurs belges	Les documents stratégiques en matière d'éducation et de formation (relatifs à la coopération bilatérale) et les principes inscrits dans les stratégies/plans d'action des partenaires chargés de la mise en œuvre (financés par la Belgique) sont-ils cohérents les uns par rapport aux autres ? En particulier en termes de : <ul style="list-style-type: none"> - sous-secteurs prioritaires d'éducation ? - modalités d'aide ? - types préférentiels d'interventions ? 	Mémoires d'entente (MOU) avec la DGCD, documents de politique <ul style="list-style-type: none"> - de l'APEFE /VVOB - des Conseils de développement des universités - des ONG - d'autres agences
1.2.3 Avec les priorités internationales	Les politiques et stratégies belges sont-elles cohérentes avec les engagements et objectifs éducatifs internationaux ? <ul style="list-style-type: none"> - EPT ? - OMD spécifiques à l'éducation ? - CRC/CDE et autres agendas de droits ? Existe-t-il une politique définissant la priorité relative de ces engagements ? <p>Le soutien financier de la Belgique aux organisations internationales (Union européenne, UNDP, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, etc.) grandit-il l'influence de la Belgique dans l'adoption de positions cohérentes sur la scène internationale ?</p> Les politiques sont-elles cohérentes avec les tendances évolutives en matière de modalités de financement (Initiative Fast-Track (FTI/IMOA), approches sectorielles en matière d'aide (SWAp), « panier commun » (basket funding), appui budgétaire) ? Les politiques belges de développement de l'éducation sont-elles cohérentes avec les processus d'harmonisation de l'aide ?	Référencement explicite et analyse des objectifs internationaux dans la documentation. <p>Discussion avec les partenaires internationaux et la DGCD</p>
1.2.4 Avec les pays partenaires /Alignement	Dans quelle mesure les politiques et stratégies belges de coopération au développement englobent-elles l'aide au développement des capacités institutionnelles et l'élaboration des politiques de ses partenaires, ou une aide en vue de les consolider ? <p>Les politiques, stratégies et engagements belges en matière d'éducation et de formation cadrent-ils avec ceux de l'éducation nationale des pays bénéficiaires ?</p>	Interviews au sein de la DGCD, de la CTB <p>Documents de politique et de stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> - DGCD

Domaine	Questions	Sources
	l'éducation nationale des pays bénéficiaires ?	- Pays
1.3 Coordination		
1.3.1 Définition	Les politiques des différents acteurs donnent-elles la priorité à la « coordination » ?	Documents de politique Interviews avec les acteurs
1.3.2 Partenaires belges	<p>Le dialogue politique et l'interaction entre les différents acteurs belges ont-ils été re-dynamisés comme suggéré dans la stratégie en matière d'éducation ?</p> <p>Les politiques et stratégies sont-elles coordonnées entre les acteurs belges en Belgique ? Au niveau du pays ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il des outils de planification communs ? - Y a-t-il des mécanismes de partage de l'information pour les matières éducatives dans le pays bénéficiaire ? <p>Existe-t-il, au niveau du pays, des accords entre partenaires belges ?</p>	Interviews avec les acteurs en Belgique et dans les pays.
1.3.3 Partenaires internationaux	<p>Quels sont les politiques et les engagements dévolus à la coordination dans le pays ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les acteurs belges sont-ils censés jouer un rôle dans le « groupe de bailleurs » Education ? - Les politiques prévoient-elles la conclusion d'accords d'harmonisation (portant sur des dispositions communes, la simplification des procédures, le partage d'informations, ...) ? - Les politiques de coordination dans le pays (avec les partenaires internationaux, de chaque acteur belge) ? 	<p>Contributions belges aux groupes internationaux.</p> <p>Implication au niveau du pays dans des groupes de travail, comptes rendus de réunion ; accords avec les partenaires.</p>
1.3.4 Pays partenaires /Alignement	<p>Les politiques des acteurs belges sont-elles en phase avec les priorités du gouvernement ?</p> <p>L'alignement sur les politiques et stratégies du pays partenaire est-il une intention déclarée ?</p> <p>La Belgique cherche-t-elle à favoriser l'alignement et les partenariats ?</p>	<p>Stratégies au niveau des pays, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - DGCD - CTB - Toutes les autres agences à l'œuvre dans le pays.
1.4 Complémentarité		
1.4.1 Définition	Y a-t-il entre les acteurs belges une entente commune sur la complémentarité et les voies pour y arriver ?	
1.4.2 Acteurs belges, partenaires	Comment l' « avantage comparatif » est-il évalué et quels sont les avantages comparatifs de la Belgique ?	Accords sur l'avantage comparatif, focus

Domaine	Questions	Sources
internationaux et pays partenaires	<p>Quel regard les acteurs belges portent-ils sur leurs avantages comparatifs respectifs ? Se reflète-t-il dans leur politique ?</p> <p>Quelle entente existe-t-il en matière de complémentarité et quels sont les impératifs de complémentarité notamment entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les sous-secteurs de l'éducation ? - les zones géographiques ? - les langues ? - les types d'interventions ? - les modalités d'aide ? 	<p>sectoriel/régional</p> <p>Entente des partenaires dans le pays sur le(s) rôle(s) belge(s) au cours d'une interview ; dans l'analyse des pays par d'autres partenaires ?</p> <p>Interviews avec les acteurs belges.</p> <p>Interviews avec les partenaires dans le pays.</p>
1.5 Pertinence		
1.5.1 Pays partenaires Alignement	<p>Dans quelle mesure les politiques belges de l'éducation sont-elles pertinentes à l'égard des besoins et priorités du pays ? Viennent-elles en temps opportun ?</p> <p>Les politiques belges de l'éducation reflètent-elles une opinion largement partagée, en ce compris la voix des bénéficiaires, celle des enfants ? Comment y a-t-on veillé ?</p> <p>Comment identifie-t-on les enseignements tirés et les intègre-t-on dans le cycle politique afin d'améliorer l'alignement et de rendre les politiques plus pertinentes ?</p>	<p>Interviews avec les partenaires dans le pays.</p> <p>Interviews avec les acteurs belges.</p>
1.5.2 Education	<p>Les politiques belges en matière d'éducation contribuent-elles avec pertinence aux besoins éducatifs et au débat sur le plan international et dans le pays ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sous-secteurs éducatifs ? <ul style="list-style-type: none"> o petite enfance ? o enseignement primaire ? o enseignement secondaire ? o formation pour adultes ? o enseignement technique et professionnel ? o enseignement supérieur ? - Formation des enseignants ? - Planification et gestion éducatives ? - Education pour les groupes de population vulnérables et les enfants à risque ? - Développement des capacités ? 	<p>Consultation des documents de politique.</p> <p>Interviews avec les partenaires dans le pays.</p> <p>Interviews avec les acteurs belges.</p>
1.5.3 Outils	<p>Les politiques sont-elles suffisamment claires pour faciliter la mise en oeuvre au niveau des interventions dans les pays ?</p> <p>Les acteurs belges et les pays partenaires perçoivent-ils les politiques belges en matière d'éducation comme un outil utile ?</p>	<p>Interviews avec les partenaires dans le pays et les acteurs belges.</p>

DOMAINE II : Pratique

Domaine	Questions	Sources
2.0 Descriptif		
2.0.1 Interventions	<p>Quels types d'interventions en matière d'éducation sont en place ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aide à l'enseignement primaire (installations, manuels, programme d'études, évaluation, enseignement de la langue maternelle, éducation inclusive, gestion éducative, renforcement de la communauté scolaire, éducation à la santé, etc.) - Aide à l'enseignement secondaire (installations, manuels, programme d'études, évaluation, TIC, enseignement des sciences, gestion éducative, aptitudes à la vie quotidienne, éducation à la santé, etc.) - Aide à l'enseignement technique et professionnel (installations, manuels, équipement, programme d'études, évaluation, TIC, développement professionnel de l'enseignant, etc.) - Aide aux universités (infrastructure, programme d'études, gestion, certification, TIC, e-learning, développement professionnel, équipement, etc.) - Aide à la formation pour adultes : installations, programmes intégrés d'alphabétisation, programme d'études, participation à la communauté, etc. - Aide à la formation des enseignants : initiale/en activité, programmes d'études, certification, primes, formation des formateurs, systèmes de soutien aux enseignants, etc. <p>A quelles caractéristiques les interventions répondent-elles notamment en termes de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - type d'intervention (appui budgétaire, AT, programme, etc), - durée de l'intervention, - canal (bilatéral direct, ONG, APEFE, etc.), - type d'activité (équipement, développement des capacités, développement du programme d'études, intégration de la dimension de genre (gender mainstreaming), etc.) <p>Quelles tendances peut-on observer (en termes d'interventions et de catégories) sur ces 5 dernières années ?</p>	<p>Descriptions de projet.</p> <p>Données issues du système de budgétisation de la DGCD (tri par code CAD, tris par pays, canal, etc.)</p>
2.0.2 Ressources	<p>La Belgique a-t-elle intensifié son aide à l'enseignement primaire pour respecter les engagements de Dakar et des OMD ?</p> <p>La Belgique a-t-elle intensifié son aide bilatérale directe au secteur éducatif comme il est mentionné dans la stratégie en matière d'éducation ?</p>	<p>Consultation de la documentation</p> <p>Interviews avec la DGCD, la CTB</p>
2.1 Processus		
2.1.1 Mise en oeuvre	<p>Comment les différents acteurs mettent-ils la politique en pratique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etablissement de priorités dans les programmes et les projets ? - Participation des acteurs dans les pays partenaires, en ce 	<p>Interviews au sein des organisations</p> <p>Portefeuilles de projets</p>

Domaine	Questions	Sources
	compris une large voix prêtée à la société civile (y compris celle des enfants) ? <ul style="list-style-type: none"> - Preuves et enseignements tirés ? - Evaluation des besoins ? - Que considère-t-on comme une « bonne pratique » ? 	projets Praticiens dans le pays. Questionnaires en ligne.
2.1.2 Participation	Comment les acteurs locaux et les bénéficiaires sont-ils impliqués dans la conception, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des interventions éducatives financées par la Belgique ? <ul style="list-style-type: none"> - les autres agents de développement - le ou les ministères, - les administrations décentralisées, - le secteur privé, les institutions, etc. - les bénéficiaires (parents, enseignants, étudiants, gestionnaires éducatifs) 	
2.1.3 Surveillance et évaluation	Quelle est la pratique de l'évaluation et la qualité des évaluations mises en œuvre ? Quels sont les indicateurs de succès qu'utilisent les différents acteurs belges pour leurs interventions ? Quel benchmarking emploie-t-on pour mesurer la réussite ? Les évaluations s'intéressent-elles et, si oui, mesurent-elles la durabilité des effets de l'aide belge à l'éducation ? Comment utilise-t-on les résultats de l'évaluation pour améliorer la pratique ? La Belgique a-t-elle participé avec l'UE à l'élaboration des indicateurs éducatifs pour le suivi des programmes et des aides budgétaires (conformément à la stratégie en matière d'éducation) ? Comment les acteurs belges mettent-ils à profit les expériences des uns et des autres ?	Interviews au sein des organisations. Praticiens dans le pays. Questionnaires en ligne.
2.2 Cohérence		
2.2.1 Acteurs belges	La stratégie belge en matière d'éducation est-elle connue et utilisée parmi les partenaires belges dans le pays ? Les interventions éducatives sont-elles cohérentes : <ul style="list-style-type: none"> - par rapport à la politique ? - entre les différents canaux ? Quels mécanismes a-t-on prévus pour assurer et surveiller la cohérence ? Quelles sont les contraintes en matière de cohérence qui pèsent sur la coopération belge au développement, et comment affectent-elles la pratique ? Le profil de l'aide effective est-il cohérent avec les politiques de la Belgique, par exemple :	Cadres de référence des projets, objectifs déclarés, etc. Documents préparatoires au projet, interviews avec les acteurs impliqués dans la préparation. Données financières révélant le profil de l'aide aux

Domaine	Questions	Sources
	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement supérieur vs. primaire - Aide à l'éducation maternelle, aux secteurs non formel et autres (en dehors de l'objectif OMD principal) - Rôle du secteur privé (écoles, universités, prestataires de services, etc.) - Aide à la planification, à la gestion et à la gouvernance <p>Y a-t-il, au niveau du pays, une cohérence à travers tous les canaux ?</p>	secteurs, etc. Discussions avec les partenaires belges dans le pays
2.2.2 Avec les partenaires internationaux	Les interventions belges dans le secteur éducatif sont-elles cohérentes et harmonisées par rapport à celles des autres agences internationales ?	Interviews avec d'autres PD et documents.
2.2.3 Avec les priorités du pays, en l'occurrence l'alignement	<p>Les interventions sont-elles compatibles avec les priorités, les politiques et les stratégies du pays ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - PRSP/CSLP - EPT ou Plan national d'Education, - Plan de développement sectoriel pour l'éducation, etc. <p>Dans quelle mesure la coopération belge au développement englobe-t-elle l'aide au développement des capacités institutionnelles et le développement des stratégies de mise en oeuvre des partenaires, ou contribue-t-elle à les renforcer ?</p>	Analyse des programmes et projets nationaux. Discussions avec les fonctionnaires dans le pays.
2.2.4 Avec les pratiques du pays et les structures éducatives	<p>Dans quelle mesure l'aide belge est-elle cohérente :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec l'architecture éducative - à travers toutes les interventions éducatives (p. ex. Programme d'études <>Evaluation<>Développement des enseignants) - avec les administrations hiérarchiques - par rapport aux partenaires locaux - par rapport aux ressources nationales ou régionales - par rapport aux pratiques locales (pour le recrutement et les paiements de l'AT et de l'AD et des honoraires) 	Rapports de projets dans le pays. Discussions avec les fonctionnaires, les acteurs et les bénéficiaires.
2.3 Coordination		
2.3.1 Entre les acteurs belges	<p>Que font les acteurs belges pour assurer la coordination ? Qui endosse le rôle directeur dans ce processus ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - en Belgique - dans le pays partenaire - dans les secteurs ou sous-secteurs cibles - à travers des actions conjointes <p>Quels sont les problèmes/contraintes en matière de coordination en Belgique ? au niveau du pays ?</p> <p>Existe-t-il des mécanismes pour surveiller la coordination entre acteurs ?</p> <p>Dans quelle mesure et comment les programmes/plans d'action des différents acteurs sont-ils coordonnés en Belgique/dans le pays partenaire ?</p> <p>Quelle est la plus-value perçue de la coordination pour les</p>	Analyse de la pratique liée aux projets et programmes des pays. Interviews avec les acteurs belges et les partenaires dans le pays. Questionnaire en ligne

Domaine	Questions	Sources
	acteurs belges ?	
2.3.2 Avec les partenaires internationaux	<p>Comment les acteurs belges coordonnent-ils leur action avec celle de leurs collègues internationaux (rôle dans le groupe de donateurs Education,...) ?</p> <p>Quel rôle, s'il en est, la Belgique joue-t-elle dans les mécanismes de coordination du travail des donateurs dans les pays partenaires ?</p> <p>Quels sont les rapports avec les autres PD ?</p> <p>Cohérence/harmonisation avec les autres PD : y a-t-il une planification commune, des accords d'harmonisation, des réunions régulières, etc. ?</p>	<p>Accords</p> <p>Comptes rendus des réunions, etc.</p> <p>Feed-back des partenaires dans le pays.</p>
2.3.3 Avec les gouvernements/ d'autres organisations dans le pays (p. ex. les universités, les ONG locales d'éducation)	<p>Comment les acteurs belges coordonnent-ils leur action avec celle du gouvernement et des autres parties prenantes locales dans le pays ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il échange d'informations (pour les prévisions et les résultats) entre acteurs belges et gouvernements locaux / et les autres parties prenantes dans le pays ? - Y a-t-il une planification coordonnée commune des activités ? - Existe-t-il des mécanismes de coordination claires ? Dans quelle mesure les fait-on intervenir ? Dans quelle mesure sont-ils performants ? <p>Quel est le rôle des acteurs belges dans la coordination des activités de l'ONG locale ?</p>	<p>Rapports de projets (projets impliquant d'autres acteurs dans le pays)</p>
2.4 Complémentarité		
2.4.1 DGCD /CTB	<p>Comment la DGCD et la CTB conçoivent-elles leur rôle complémentaire : Qui fait quoi ? Est-ce clair pour l'une et l'autre ? Empiètent-elles l'une sur l'autre ou y a-t-il des « interférences » ?</p> <p>Les interventions éducatives accomplissent-elles dans la pratique du travail dans d'autres secteurs prioritaires ?</p>	<p>Evaluations antérieures</p> <p>Interviews avec la DGCD et la CTB.</p> <p>La loi et ses éclaircissements</p>
2.4.2 Les autres acteurs belges	<p>Quels sont leurs avantages comparatifs ? Comment sont-ils mis à profit pour développer la complémentarité ?</p> <p>Quels sont, en matière de coordination, les accords/pratiques dans le pays ? Qui endosse le rôle directeur en matière de complémentarité ?</p> <p>Quels sont les mécanismes de surveillance de la complémentarité : en Belgique, dans le pays partenaire ?</p>	<p>Analyse de la pratique en matière de projets et de programmes dans les pays.</p> <p>Interviews avec les acteurs belges et les partenaires</p>
2.4.3 Avec les gouvernements/d'autres	<p>Le rôle des partenaires belges et locaux – par rapport aux différents aspects de la mise en oeuvre des projets – est-il clairement défini ?</p>	<p>Interviews avec les acteurs belges et les</p>

Domaine	Questions	Sources
organisations dans le pays (p. ex. les universités, les ONG locales d'éducation)	clairement défini ? Quel est le rôle/la contribution des acteurs belges dans les différentes phases de mise en oeuvre ? <ul style="list-style-type: none"> - Ce rôle/cette contribution a-t-il/elle été convenu d'un commun accord avec le partenaire local ? - Est-ce que les acteurs belges représentent une plus-value réelle en plus des partenaires locaux ? 	partenaires dans le pays.
2.4.4. Les PD	Quelle est la contribution belge dans le fonctionnement des agences multilatérales ? Y a-t-il, par exemple, des experts techniques belges au sein de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale ? Quel est leur rôle ? Et quelle influence ont-ils ?	Interviews à la DGCD, personnel des organisations internationales. Interviews avec les PD/agences
2.5 Efficacité et Performances		
2.5.1 Approches	Approche par programme vs par projet : quelles sont les implications pour l'efficacité et les performances ? Quels enseignements en termes de performances a-t-on tirés : <ul style="list-style-type: none"> - de l'Assistance technique; - du développement des capacités - des liens, du jumelage - des bourses d'études universitaires - etc. ? 	Rapports dans le pays. Discussions avec les acteurs belges et les fonctionnaires dans le pays.
2.5.2 Budgétisation et dépenses	La cohérence, la coordination et la complémentarité optimisées ont-elles permis d'obtenir des budgets et des flux financiers correspondant davantage aux prévisions ? Cadrent-ils dans les cycles budgétaires du ministère et des institutions de l'éducation dans le pays ?	Données financières Analyse de la pratique des projets et programmes
2.5.4 Gestion	La mise en oeuvre a-t-elle gagné en efficacité suite à la cohérence, la coordination et la complémentarité optimisées ? <ul style="list-style-type: none"> - Achats et marchés passés en temps voulu et à bon rapport coût/performance? - Calendrier et personnels adéquats pour l'AT? - Recours à l'expertise et aux ressources locales? - Surveillance et réaction aux événements? 	Registre des dépenses Rapports des programmes et des projets
2.5.5 Evaluation	Dans quelle mesure la culture et la pratique évaluatives des interventions permettent-elles d'assurer un feed-back et de tirer des enseignements ? Les interventions ont-elles recours aux indicateurs-clés (internationaux) du pays en question ?	Rapports d'études de projet et d'évaluation de projets.

DOMAINE III : Les Effets

Domaine	Questions	Sources
3.1 Effets		
3.1.1 Acteurs belges	<p>Suite à la cohérence, la coordination et la complémentarité optimisées au niveau de la politique et de la pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les acteurs belges comprennent-ils et adhèrent-ils mieux aux politiques et aux pratiques ? - Y a-t-il un libre débat sur les questions de politique et de pratique éducatives en Belgique ? - A-t-on noté des changements dans la façon de concevoir les interventions d'aide en matière d'éducation par les acteurs belges ? - Les partenariats s'en trouvent-ils renforcés ? - Les services de statistiques de la DGCD ont-ils été étendus afin de pouvoir comparer les données de départ et d'arrivée comme mentionné dans la stratégie en matière d'éducation ? - Les mécanismes de coordination ont-ils été adoptés par les acteurs belges en Belgique et dans le pays partenaires afin de promouvoir l'efficacité et les performances de la coopération technique belge ? 	<p>Interviews avec les acteurs belges.</p> <p>Interviews dans les pays partenaires.</p> <p>Compte rendu de réunion.</p> <p>Reportages des médias.</p>
3.1.2 Acteurs dans le pays	Les partenariats Sud-Sud se trouvent-ils renforcés par les actions de la Belgique ?	Interviews dans les pays partenaires.
3.1.3 Politique	<p>Quelle a été la contribution de l'aide belge aux interventions et à la pratique en matière de prise de décision et de changements politiques au niveau du pays ?</p> <p>Comment la coopération belge au développement a-t-elle contribué à l'avenir des politiques éducatives des pays partenaires en termes de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - coûts récurrents ? - capacité ? - réduction du gaspillage ? - réactivité ? - rapport coût/performance ? 	Interviews dans les pays partenaires
3.1.4 Développement des capacités et développement institutionnel	<p>Dans quelle mesure les actions de développement institutionnel et de développement des capacités (notamment des universités et d'autres établissements éducatifs) ont-elles renforcé le système national ?</p> <p>Dans quelle mesure la coopération belge au développement a-t-elle contribué à développer les capacités d'organisation, de planification et de gestion ?</p> <p>Les bourses scolaires ont-elles renforcé les capacités des gestionnaires éducatifs nationaux et locaux ?</p> <p>Dans quelle mesure les bourses scolaires et universitaires ont-elles contribué au développement des capacités institutionnelles au niveau national ?</p>	Interviews dans les pays partenaires

Domaine	Questions	Sources
3.1.5 Gouvernance	<p>L'aide belge a-t-elle contribué aux capacités/aux aptitudes/à la volonté de mise en œuvre de la politique déclarée par le gouvernement du pays partenaire ?</p> <p>Le soutien belge a-t-il contribué à plus de transparence et de responsabilisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans les écoles et les autres institutions éducatives ? - dans les communautés ? - dans les administrations décentralisées ? - à l'échelle nationale, dans les milieux politiques et dans la SC ? 	<p>Interviews dans les pays partenaires</p> <p>Rapports de gouvernance et de responsabilisation (des agences belges ou autres)</p>
3.1.6 Participation	<p>L'appui et la pratique de la Belgique ont-ils permis aux acteurs locaux et aux bénéficiaires de participer davantage à la conception, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des interventions éducatives financées par la Belgique ?</p>	<p>Interviews dans les pays partenaires</p>
3.1.7 Enseignements tirés	<p>Dans quelle mesure partage-t-on et met-on à profit les enseignements tirés des expériences des différents acteurs ?</p>	<p>Interviews dans les pays partenaires</p>
3.1.8 Coûts de transaction	<p>L'aide belge à l'éducation a-t-elle allégé la charge pour les pays et les ressources locales (les gens et les fonds) grâce à une meilleure coordination et définition des procédures et mécanismes ?</p>	<p>Interviews dans les pays partenaires</p>
3.1.9 Résultats en matière d'éducation	<p>Note-t-on, par rapport aux indicateurs standard, une contribution claire de la Belgique aux progrès ? Dans quelle mesure ces contributions sont-elles durables ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - EPT (indicateurs clés de l'UNESCO) - Cibles, indicateurs des OMD - Accès - Achèvement - Inclusion (des groupes marginalisés) <p>Quelles sont les contributions de la coopération belge aux indicateurs de « qualité » (p. ex. espérance de vie scolaire, ratio élève/enseignant, enseignants du primaire qui ont été formés, % de femmes enseignantes dans l'enseignement primaire, etc.) ? Dans quelle mesure ces contributions sont-elles durables ?</p> <p>Note-t-on des effets mesurables dans d'autres secteurs, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les universités et autres établissements d'ES - L'enseignement professionnel et préprofessionnel, les enfants non scolarisés - L'alphabétisation - La petite enfance ? <p>Dans quelle mesure ces effets sont-ils durables ?</p>	<p>Interviews dans les pays partenaires</p>
3.1.9 Questions transversales	<p>Quel a été l'effet de la coopération belge sur l'éducation des filles et des garçons ? Les indicateurs-clés ont-ils changé ?</p> <p>Les interventions ont-elles contribué :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'égalité des genres (pour les filles et les garçons, les hommes 	<p>Interviews dans les pays partenaires</p>

Domaine	Questions	Sources
	et les femmes) ? <ul style="list-style-type: none">- à la durabilité environnementale et à l'éducation à l'environnement ?- à la lutte contre le VIH/SIDA ?	

AREA VI Evaluation framework – Dutch version

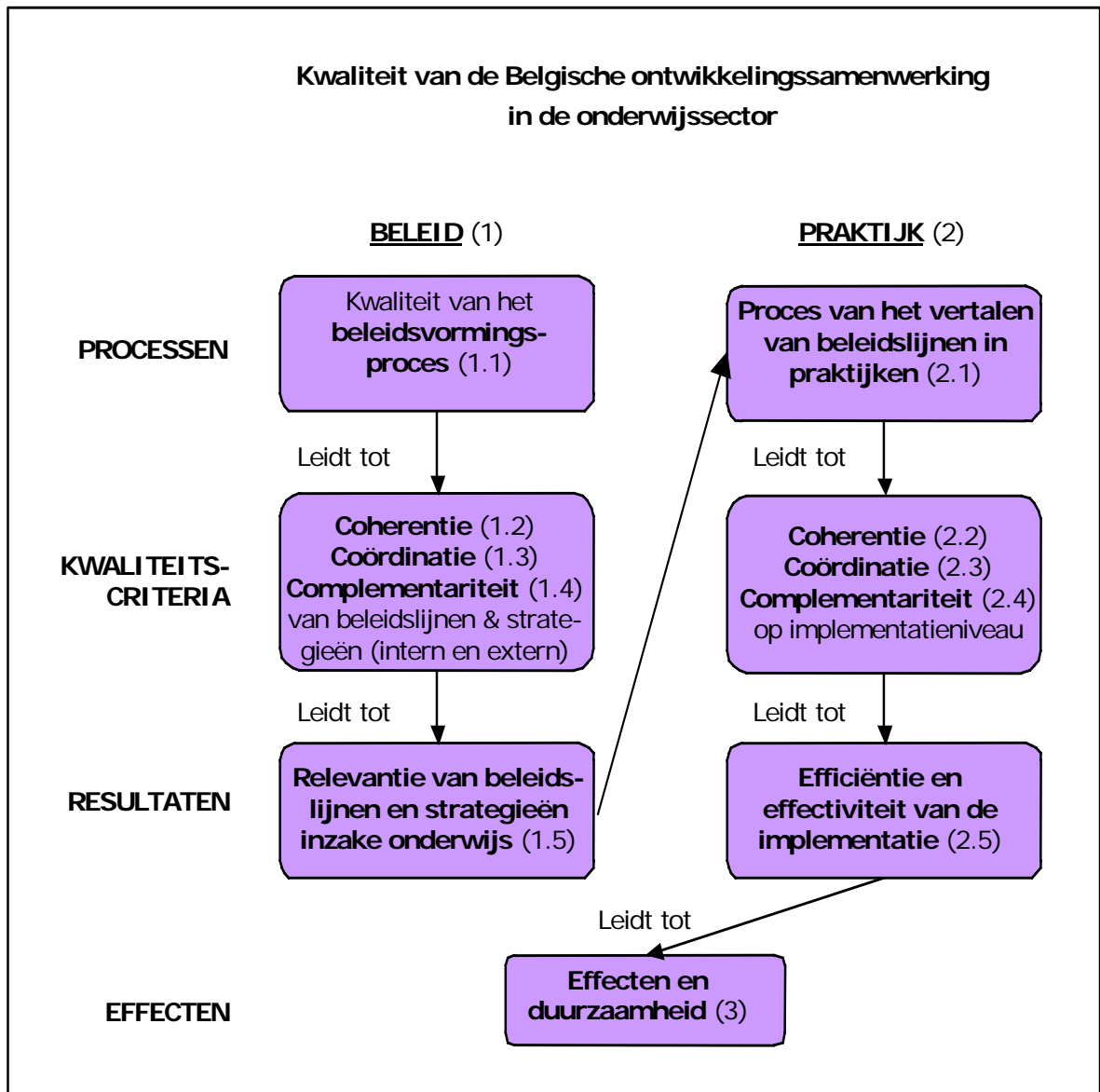
Titel

Evaluatie van de Belgische Hulp voor Onderwijs en Vorming: evaluatiekader

Afkortingen

APEFE	<i>Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger</i>
BTC	Belgische Technische Coöperatie
CRC	Verdrag inzake de Rechten van het Kind
CS	Civiele maatschappij (maatschappelijk middenveld)
DA	Ontwikkelingshulp
DAC	Comité Ontwikkelingssamenwerking van de OESO
DGOS	Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking
DP	Ontwikkelingspartner
EFA	Onderwijs voor allen
EU	Europese Unie
FTI	Fast Track Initiatief - EFA
HO	Hoger onderwijs
ICT	Informatie- en communicatietechnologie
MDG	Millenniumontwikkelingsdoelstellingen
NGO	Niet-gouvernementele organisatie
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
PRSP	Strategienota voor Armoedebestrijding
SR	South Research
SWAp	Sectorbrede aanpak van hulpverlening
TA	Technische assistentie
UNESCO	Organisatie van de Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschappen en Cultuur
UNDP	Ontwikkelingsprogramma van de Verenigde Naties
UNICEF	Kinderfonds van de Verenigde Naties
VVOB	<i>Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en Technische Bijstand</i>
WB	Wereldbank

Overzicht van de onderzoekslogica



De 3 C's

De 3 C's - Coherentie, Coördinatie en Complementariteit - vormen de kern van het onderzoekskader. Hieronder volgen de definities waarmee het evaluatieteam werkt:

Coherentie:

De interventies die worden gefinancierd door de DGOS zijn in overeenstemming met het globale Belgische beleid inzake ontwikkelingssamenwerking, met de onderwijsstrategie en met de aangegane internationale engagementen en zijn afgestemd op interventies uit andere sectoren. De beleidslijnen en strategieën van de Belgische regering en de Belgische partners op het gebied van onderwijs vertonen geen tegenstrijdigheden. De Belgische beleidslijnen en interventies zijn afgestemd op de prioriteiten van het betreffende land, niet in strijd met de interventies van andere internationale partners die actief zijn in dat land en dragen bij tot de institutionele *capacity building* (versterking van de capaciteit) in het land in kwestie.

Coördinatie:

Coördinatie wordt gerealiseerd door de uitwisseling van informatie en door onderlinge akkoorden, zodat partners synergieën kunnen vaststellen en benutten en dubbel werk, overlappingsen en conflicten kunnen vermijden. Coördinatie is gericht op de harmonisering van de praktijken van verschillende partners om de efficiëntie en de effectiviteit ervan te optimaliseren.

Complementariteit:

Complementariteit stelt de onderlinge afhankelijkheid van interventies alsook de specificiteiten, competenties en comparatieve voordelen van verschillende partners vast om inputs te leveren die elkaar ondersteunen, niches te onderkennen en domeinen te bepalen waarop partners een toegevoegde waarde kunnen geven aan het geheel.

Opmerking:

Bij de evaluatie werd de voorrang gegeven aan vragen met betrekking tot Coherentie, Coördinatie en Complementariteit (de 3 C's), die het nadenken over wijzigingen in de benadering van de ontwikkelingshulp, in het bijzonder binnen de EU, hebben beïnvloed. Binnen het onderzoekskader worden deze componenten afzonderlijk beschouwd. De 3 C's zijn echter onderling verbonden hoekstenen van de beleidsdoelstelling om de harmonisering en de effectiviteit te verhogen en komen zowel in het beleid als in de operationele praktijken vaak samen voor.

DOMEIN 1 Beleid en strategie

Domein	Vragen	Bronnen
1.0 Omschrijving		
1.0.1 Beleid	<p>Welke zijn de voornaamste Belgische beleidsverklaringen en -documenten met betrekking tot onderwijsontwikkeling (van DGOS en andere actoren)?</p> <p>Welke zijn de Belgische prioriteiten op het gebied van onderwijsontwikkeling?</p> <p>Wat zeggen de beleidslijnen over:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subsectoren van het onderwijs: <ul style="list-style-type: none"> o Voorschools onderwijs? o Lager onderwijs? o Middelbaar onderwijs? o Volwassenenonderwijs? o Technisch en beroepsonderwijs? o Hoger onderwijs? - Lerarenopleiding? - Onderwijsplanning en -beheer? - Onderwijs voor kwetsbare groepen en risicokinderen - Transversale thema's (<i>cross-cutting issues</i>): gendergelijkheid, duurzaamheid, HIV/AIDS - Onderwijs als bijdrage tot de vermindering van de armoede? - Onderwijs als een recht? - <i>Capacity building</i> (versterking van de capaciteit)? 	Review van de documentatie Beleidsaudits van DGOS, BTC en andere actoren
1.1 Proces		
1.1.1 Proces	<p>Welke zijn de kenmerken van de processen die ten grondslag liggen aan de beleidslijnen en de strategievorming inzake onderwijs?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestructureerd? - Participatorisch (Belgische actoren)? - Participatorisch in de partnerlanden, met een beduidende inspraak van de civiele maatschappij (eveneens met inspraak van kinderen)? - Gebaseerd op objectieve gegevens (bewijzen)? - Gebaseerd op behoeften? - Wat is 'goede praktijk'? Wat is de maatstaf (<i>benchmark</i>)? <p>Hoe wordt de complexiteit van de Belgische hulpverleningsstructuur in de beleidsvorming weerspiegeld?</p>	Interviews in DGOS, BTC en met andere Belgische actoren.
1.1.2.Responsiviteit	<p>Hoe speelt het Belgische onderwijsbeleid in op de behoeften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - van de partnerlanden in het algemeen - in specifieke omstandigheden, als: <ul style="list-style-type: none"> o Zwakke staten? o Conflict- en post-conflictsituaties? o Natuurrampen? <p>Hoe heeft België (op het niveau van de beleidsvorming)</p>	Interviews in DGOS, BTC. Review van de documentatie

Domein	Vragen	Bronnen
	gereageerd op veranderingen in nationale (wijzigende prioriteiten, decentralisatie, gratis basisonderwijs, privatisering etc.) en internationale contexten (EFA, MDG, FTI, wijzigingen in hulpverleningsmodaliteiten etc.) met betrekking tot onderwijs?	
1.1.3 Evaluatie en lessen	Welke is de aanpak van de evaluatie van het onderwijsbeleid? Hoe worden de resultaten van evaluaties voor de beleidsvorming gebruikt?	Review van de documentatie. Interviews in DGOS, BTC. Andere indirecte actoren.
1.2 Coherentie		
1.2.1 Definitie	Bestaat er een duidelijke en werkbare definitie van coherentie voor beleids-/strategievormers voor alle Belgische actoren?	Review van de documentatie
1.2.2 Binnen de Belgische aanpak van hulpverlening en ontwikkeling a. DGOS	<p>Zijn de beleidslijnen en strategieën met betrekking tot onderwijsontwikkeling coherent met het ontwikkelingsbeleid van België en maken ze het standpunt inzake onderwijs duidelijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> - als bijdrage tot de bestrijding van de armoede? - als bijdrage tot de economische ontwikkeling? - als privaat en publiek goed? - als een recht? <p>Zijn de beleidslijnen en strategieën met betrekking tot onderwijsontwikkeling coherent met die van andere sectoren? Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - met initiatieven op het vlak van gezondheid en HIV/AIDS-bestrijding? - met die van sectoren die zich met armoedebestrijding en plattelandsontwikkeling bezighouden? <p>Hoe kan het niveau van de materiële en financiële engagementen van de Belgische ontwikkelingssamenwerking op het gebied van onderwijs en vorming worden vergeleken met de verbintenissen die werden aangegaan voor andere sectoren en thema's?</p> <p>Richten beleidslijnen inzake onderwijsontwikkeling zich op een coherente manier tot subsectoren van het onderwijs als deel van het gehele systeem?</p> <p>Versterken onderwijsbeleidslijnen op de volgende gebieden de coherentie van het volledige beleidskader?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol van het hoger onderwijs in de ontwikkeling van de capaciteit van managers? - De rol van de lerarenopleiding? - Strategieën voor het middelbaar en postsecundair onderwijs in de lijn van initiatieven voor het universeel basisonderwijs? - Onderwijsplanning en beheerscapaciteit? - Onderwijs voor kwetsbare groepen en risicokinderen? 	<p>Beleidsverklaringen en strategische documenten</p> <ul style="list-style-type: none"> - DGOS - Landen <p>Financiële engagementen.</p> <p>Landspecifieke regelingen voor sectorale en sectoroverschrijdende planning.</p> <p>Landenstrategieën.</p> <p>Nota's van vergaderingen / verslagen van gesprekken met internationale instanties</p>

Domein	Vragen	Bronnen
b. Met en tussen andere Belgische actoren	Zijn de strategienota's voor onderwijs en vorming (met betrekking tot bilaterale samenwerking) en de principes die vastgelegd zijn in de strategieën en actieplannen van de uitvoerende partners (gefinancierd door België) onderling coherent? Voornamelijk in termen van: <ul style="list-style-type: none"> - prioritaire subsectoren van het onderwijs? - hulpverleningsmodaliteiten? - bevoorrechte types van interventies? 	Protocolakkoorden (MOU's) met DGOS, beleidsnota's etc. van <ul style="list-style-type: none"> - APEFE /VVOB - Universitaire ontwikkelingsraden - Niet-gouvernementele organisaties - Anderen
1.2.3 Met internationale prioriteiten	Zijn Belgische beleidslijnen en strategieën coherent met de internationale engagementen en doelstellingen inzake onderwijs? <ul style="list-style-type: none"> - EFA? - Onderwijsspecifieke MDG's? - CRC en andere rechtenagenda's? Bestaat er een beleid met betrekking tot de relatieve prioriteit van deze engagementen? Heeft de Belgische financiering van internationale organisaties (Europese Unie, UNDP, UNESCO, UNICEF, Wereldbank etc.) een positief effect op de invloed van België op de ontwikkeling van coherente standpunten op internationaal vlak? Zijn de beleidslijnen coherent met veranderende tendensen in financieringsmodaliteiten (FTI, SWAp, <i>basket funding</i> (samenbrengen van fondsen), budgetondersteuning)? Zijn Belgische beleidslijnen inzake onderwijsontwikkeling coherent met de processen ter harmonisering van de hulpverlening?	Expliciete verwijzing naar en analyse van internationale doelstellingen in de documentatie. Discussie met internationale partners en DGOS
1.2.4 Met partnerlanden/afstemming	In welke mate ondersteunen de beleidslijnen en strategieën van de Belgische ontwikkelingssamenwerking de institutionele capaciteitsversterking en de ontwikkeling van de beleidslijnen van haar partners of helpen ze deze versterken? Zijn Belgische beleidsinitiatieven, strategieën en engagementen inzake onderwijs en vorming afgestemd op de nationale onderwijsaanpak in de begunstigde landen?	Interviews in DGOS, BTC Beleid en strategische documenten <ul style="list-style-type: none"> - DGOS - Landen
1.3 Coördinatie		
1.3.1 Definitie	Wordt bij de beleidsinitiatieven van de verschillende actoren prioriteit gegeven aan "coördinatie"?	Beleidsdocumenten Interviews met actoren
1.3.2 Belgische partners	Werd de dialoog en de wisselwerking met betrekking tot het beleid tussen de verschillende Belgische actoren nieuw leven ingeblazen zoals in de onderwijsstrategie werd gesuggereerd?	Interviews met actoren in België en in het land.

Domein	Vragen	Bronnen
	Zijn beleidslijnen en strategieën gecoördineerd tussen de Belgische actoren in België? Op landenniveau? <ul style="list-style-type: none"> - Zijn er gemeenschappelijke planningsinstrumenten? - Zijn er mechanismen voor de uitwisseling van informatie over onderwijsaangelegenden in het begunstigde land? Zijn er overeenkomsten op landenniveau tussen Belgische partners?	
1.3.3 Internationale partners	Welke zijn de beleidslijnen en engagementen met betrekking tot coördinatie in het land? <ul style="list-style-type: none"> - Zijn de Belgische actoren verondersteld een rol te spelen in de "donorgroep" met betrekking tot onderwijs? - Voorzien beleidsinitiatieven de sluiting van harmoniseringsakkoorden (met betrekking tot gemeenschappelijke regelingen, de vereenvoudiging van procedures, de uitwisseling van informatie, ...)? - Welke zijn de coördinatiemaatregelen in het land (met internationale partners, van elke Belgische actor). 	Belgische input in internationale groepen. Betrokkenheid op landenniveau in werkgroepen, verslagen van vergaderingen; overeenkomsten met partners.
1.3.4 Partnerlanden / Afstemming	Zijn de beleidslijnen van de Belgische actoren gecoördineerd met de prioriteiten van de regering? Is de afstemming op de beleidsinitiatieven en strategieën in de partnerlanden een uitgesproken doelstelling? Streeft België naar het realiseren van een afstemming en de opbouw van partnerschappen?	Landenstrategieën etc. <ul style="list-style-type: none"> - DGOS - BTC - Alle andere instanties die in het land werken
1.4 Complementariteit		
1.4.1 Definitie	Zien de Belgische actoren complementariteit en de manieren om die te realiseren op dezelfde manier?	
1.4.2 Belgische actoren, internationale partners en partnerlanden	Hoe wordt een "comparatief voordeel" bepaald en welke zijn de comparatieve voordelen van België? Hoe zien de Belgische actoren hun respectieve comparatieve voordelen en worden deze in hun beleidsinitiatieven weerspiegeld? Hoe wordt complementariteit gezien en welke zijn de dwingende vereisten voor complementariteit, bijvoorbeeld tussen: <ul style="list-style-type: none"> - subsectoren van het onderwijs? - geografische gebieden? - talen? - types van interventie? - modaliteiten van de hulpverlening 	Akkoorden over comparatieve voordelen, sectorale / regionale focus Inschatting van de Belgische rol(len) door de partners in het land, via interviews; in de landenanalyse van andere partners. Interviews met Belgische actoren. Interviews met

Domein	Vragen	Bronnen
		partners in het land.
1.5 Relevantie		
1.5.1 Partnerlanden / Afstemming	<p>In welke mate zijn de Belgische beleidslijnen inzake onderwijs relevant voor de behoeften en prioriteiten van het land? Worden ze tijdig uitgevoerd?</p> <p>Weerspiegelen de Belgische beleidslijnen inzake onderwijs de meningen van een groot aantal mensen, met inbegrip van de opinie van de begunstigen en van kinderen? Hoe wordt dit verzekerd?</p> <p>Hoe houden de Belgische beleidslijnen inzake onderwijs rekening met de kenmerken van het land, zoals de mate van decentralisatie, van betrokkenheid van de donors, van coördinatie tussen de donors, bestaande hulpverleningsmechanismen, het bestaan van SWAp, PRSP, FTI-EFA etc.?</p> <p>Hoe worden uit de ervaringen lessen getrokken en in de beleidscyclus opgenomen om de afstemming te verbeteren en de relevantie van de beleidslijnen te vergroten?</p>	Interviews met partners in het land. Interviews met Belgische actoren.
1.5.2 Onderwijs	<p>Leveren Belgische beleidslijnen een relevante bijdrage tot de onderwijsbehoeften en tot een debat hierover, zowel op internationaal vlak als in het land zelf?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subsector van het onderwijs? <ul style="list-style-type: none"> o voorschools onderwijs? o lager onderwijs? o middelbaar onderwijs? o volwassenenonderwijs? o technisch en beroepsonderwijs? o hoger onderwijs? - Lerarenopleiding? - Onderwijsplanning en -beheer? - Onderwijs voor kwetsbare groepen en risicokinderen? - <i>Capacity building</i> (versterking van de capaciteit)? 	Review van beleidsdocumenten. Interviews met partners in het land. Interviews met Belgische actoren.
1.5.3 Instrumenten	<p>Zijn de beleidslijnen duidelijk genoeg om de implementering te vergemakkelijken bij interventies in de betreffende landen?</p> <p>Zien Belgische actoren en partnerlanden de Belgische beleidslijnen inzake onderwijs als een nuttig instrument?</p>	Interviews met partners in het land. Interviews met Belgische actoren.

DOMEIN II: Praktijk

Domein	Vragen	Bronnen
2.0 Omschrijving		
2.0.1 Interventies	<p>Welke types van onderwijsinterventies worden uitgevoerd?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ondersteuning van het basisonderwijs (faciliteiten, leerboeken, curriculum, evaluatie, onderwijs in de moedertaal, inclusief onderwijs, onderwijsmanagement, versterking van de schoolgemeenschap, gezondheidseducatie etc.) - Ondersteuning van het middelbaar onderwijs (faciliteiten, leerboeken, curriculum, evaluatie, ICT, wetenschapseducatie, onderwijsmanagement, levensvaardigheden, gezondheidseducatie etc.) - Ondersteuning van het technisch en beroepsonderwijs (faciliteiten, leerboeken, uitrusting, curriculum, evaluatie, ICT, professionele ontwikkeling van leerkrachten etc.). - Ondersteuning van universiteiten (infrastructuur, curriculum, management, certificering, ICT, e-leren, professionele ontwikkeling, uitrusting etc.) - Ondersteuning van het volwassenenonderwijs: faciliteiten, geïntegreerde alfabetiseringsprogramma's, curriculum, deelname van de gemeenschap etc.). - Ondersteuning van de lerarenopleiding: initieel/op het werk, curriculum, certificering, incentives, lerarenopleiding, ondersteuningssystemen voor leraren, etc. <p>Welke interventies in categorieën als:</p> <ul style="list-style-type: none"> - type interventie (budgetondersteuning, TA, programma etc.). - duur van de interventie - kanaal (rechtstreeks, bilateraal, NGO's, APEFE etc), - type activiteit (uitrusting, capaciteitsversterking, curriculum, ontwikkeling, gender mainstreaming etc.) <p>Welke trends kunnen worden onderkend (in termen van onderwijsinterventies en categorieën) in de afgelopen 5 jaar?</p>	<p>Project-beschrijvingen</p> <p>Gegevens van het DGOS-budgetsysteem (gesorteerd op DAC-code, gesorteerd per land, kanaal, etc. etc.)</p>
2.0.2 Middelen	<p>Heeft België zijn ondersteuning van het basisonderwijs versterkt om tegemoet te komen aan Dakar en de engagementen van de MDG's?</p> <p>Heeft België zijn rechtstreekse bilaterale hulp aan de onderwijssector vergroot, zoals vermeld in de onderwijsstrategie?</p>	<p>Review van de documentatie</p> <p>Interviews met DGOS, BTC</p>
2.1 Proces		
2.1.1 Implementatie	<p>Hoe vertalen verschillende actoren het beleid in de praktijk?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opstelling van programma en projectprioriteiten? - Deelname van actoren in partnerlanden, met inbegrip van ruime inspraak van de civiele maatschappij (en van de kinderen)? - Objectieve gegevens (bewijzen) en geleerde lessen? - Behoeftenevaluatie? - Wat wordt als 'goede praktijk' beschouwd? 	<p>Interviews in organisaties.</p> <p>Project-portefeuilles</p> <p>Mensen uit de praktijk in de landen</p>

Domein	Vragen	Bronnen
		Online-vragenlijsten
2.1.2 Deelname	Hoe worden de lokale actoren en de begunstigen betrokken bij het ontwerp, de planning, de uitvoering en de beoordeling van onderwijsinterventies die door België worden gefinancierd? <ul style="list-style-type: none"> - Andere ontwikkelingsinstanties - Ministerie of ministeries - Gedecentraliseerde administraties - Privé-sector, instellingen etc. - Begunstigen (ouders, leerkrachten, studenten, onderwijsmanagers) 	
2.1.3 Opvolging en evaluatie	Hoe worden de evaluaties in de praktijk uitgevoerd en welke is de kwaliteit van de uitgevoerde evaluaties? Welke succesindicatoren gebruiken de diverse Belgische actoren voor hun interventies? Welke maatstaven (benchmarking) worden gebruikt om succes te meten? Houden evaluaties rekening met de duurzaamheid van de effecten van de Belgische onderwijsondersteuning en, zo ja, wordt dit gemeten? Hoe worden de resultaten van de evaluaties gebruikt om de praktijk te verbeteren? Heeft België samengewerkt met de EU over onderwijsindicatoren voor de opvolging van de programma- en budgetondersteuning (zoals vastgelegd in de onderwijsstrategie)? Hoe leren Belgische actoren van elkaars ervaringen?	Interviews in organisaties. Mensen uit de praktijk in de landen Online-vragenlijsten
2.2 Coherentie		
2.2.1 Belgische actoren	Is de Belgische onderwijsstrategie gekend en wordt ze door de verschillende Belgische partners in het land gebruikt? Zijn de onderwijsinterventies coherent: <ul style="list-style-type: none"> - met het beleid? - over de verschillende kanalen heen? Welke mechanismen worden gebruikt om de coherentie te verzekeren en op te volgen? Welke zijn de beperkingen voor de coherentie van de Belgische ontwikkelingssamenwerking en hoe beïnvloeden deze de praktijk? Is het profiel van de effectieve ondersteuning coherent met de beleidslijnen van België, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> - hoger onderwijs tegenover basisonderwijs - ondersteuning van het voorschoolse onderwijs, niet-formele of andere sectoren (buiten de voornaamste MDG-doelstelling) 	Projectkaders, opgegeven doelstellingen etc. Documenten m.b.t. de projectvoorbereiding, interviews met bij de voorbereiding betrokken actoren. Financiële gegevens die het profiel van de ondersteuning aan de sectoren tonen etc.

Domein	Vragen	Bronnen
	<ul style="list-style-type: none"> - Rol van de privé-sector (scholen, universiteiten, diensten, leveranciers etc.) - Ondersteuning van planning, beheer en beleid Is er coherentie over de verschillende kanalen heen binnen het land?	Gesprekken met Belgische partners in het land
2.2.2 Met internationale partners	Zijn Belgische interventies in de onderwijssector coherent en afgestemd op die van andere internationale instanties?	Interviews met andere DP's en documenten.
2.2.3 Met landenprioriteiten, m.a.w. afstemming	Zijn de interventies afgestemd op de prioriteiten, de beleidslijnen en de strategieën van het land? <ul style="list-style-type: none"> - PRSP - EFA of Nationaal Onderwijsplan, - Ontwikkelingsplan voor de onderwijssector etc. In welke mate ondersteunt de Belgische ontwikkelings-samenwerking de institutionele capaciteitsversterking en de ontwikkeling van de implementatiestrategieën van zijn partners of helpt ze dit versterken?	Analyse van nationale programma's en projecten. Gesprekken met officiële vertegenwoordigers in het land.
2.2.4 Met praktijken in het land en onderwijs-structuren	In welke mate is de Belgische hulp coherent met/doorheen: <ul style="list-style-type: none"> - Onderwijsarchitectuur - Onderwijsinterventies (bijv. Curriculum <> Evaluatie<> Ontwikkeling van Leerkrachten). - Administraties van lijnministeries - Lokale partners - Nationale of regionale middelen - Lokale praktijken (bijv. voor de aanwerving en betaling van TA/DA en honoraria) 	Projectverslagen in het land. Gesprekken met officiële vertegenwoordigers, actoren en begunstigden.
2.3 Coördinatie		
2.3.1 Tussen de Belgische actoren	Wat doen Belgische actoren om de coördinatie te verzekeren? Wie neemt de leiding op zich? <ul style="list-style-type: none"> - In België - In het partnerland - In doelsectoren of subsectoren - Door gezamenlijke acties Welke zijn de problemen/beperkingen op het vlak van coördinatie in België? Op het niveau van het land? Zijn er mechanismen voor de opvolging van de coördinatie tussen de actoren? In welke mate en hoe zijn de programma's/actieplannen van de verschillende actoren gecoördineerd in België/in het partnerland? Welke is de vastgestelde toegevoegde waarde van de coördinatie voor Belgische actoren?	Analyse van de praktijk m.b.t. projecten en landenprogramma's. Interviews met Belgische actoren en partners in het land Online-vragenlijst
2.3.2 Met internationale partners	Hoe verloopt de coördinatie van Belgische actoren met internationale collega's (rol in de donorgroep, onderwijs...)? Welke rol speelt België desgevallend in de coördinatie-	Akkoorden Verslagen van vergaderingen

Domein	Vragen	Bronnen
	mechanismen van het werk van de donors in de partnerlanden? Welke zijn de relaties met andere DP's? Coherentie/harmonisatie met andere DP's: is er een gezamenlijke planning, zijn er harmoniseringsakkoorden, vinden er regelmatige vergaderingen plaats etc?	etc. Feedback van partners in het land.
2.3.3 Met regeringen/andere organisaties in het land (bijv. universiteiten, lokale NGO's actief in onderwijs)	Hoe verloopt de coördinatie van Belgische actoren met overheden en andere lokale stakeholders in het land? <ul style="list-style-type: none"> - Wordt er informatie uitgewisseld (met betrekking tot plannen en resultaten) tussen Belgische actoren en lokale overheden/andere stakeholders in het land? - Is er een gezamenlijke, gecoördineerde planning van de activiteiten? - Zijn er duidelijke coördinatiemechanismen? In welke mate worden deze gebruikt? In welke mate worden ze effectief toegepast? Welke is de rol in de coördinatie van de activiteiten van de lokale NGO's?	Projectverslagen (projecten waarbij andere actoren in het land betrokken zijn)
2.4 Complementariteit		
2.4.1 DGOS /BTC	Hoe zien DGOS en BTC hun complementaire rollen: wie doet wat? Is het duidelijk? Overlapping of "interferentie"? Vullen onderwijsinterventies in de praktijk het werk in andere prioritaire sectoren aan?	Voorafgaande evaluaties Interviews in DGOS en BTC. De Wet en toelichtingen
2.4.2 Andere Belgische actoren	Welke zijn hun comparatieve voordelen, hoe worden deze gebruikt om complementariteit op te bouwen? Welke zijn de akkoorden/praktijken in het land met betrekking tot complementariteit? Wie neemt de leiding met betrekking tot de complementariteit op zich? Welke zijn de mechanismen voor de opvolging van de complementariteit: in België, in het partnerland?	Analyse van de praktijk m.b.t. projecten en landenprogramma's. Interviews met Belgische actoren en partners in het land.
2.4.3 Met regeringen/andere organisaties in het land (bijv. universiteiten, lokale NGO's actief in onderwijs)	Zijn de rollen van de Belgische en lokale partners - met betrekking tot de verschillende aspecten van de concrete uitvoering van het project – duidelijk bepaald? Welke is de rol / input van de Belgische actoren tijdens de verschillende uitvoeringsstappen? <ul style="list-style-type: none"> - Werd deze rol / input gezamenlijk overeengekomen met de lokale partner? - Beantwoordt dit aan een werkelijke toegevoegde waarde die Belgische actoren aan lokale partners geven? 	Interviews met Belgische actoren en partners in het land.
2.4.4. DP's	Welke is de Belgische input voor operaties in multilaterale instanties, bijv. zijn er Belgische technische experts bij	Interviews DGOS personeel

Domein	Vragen	Bronnen
	instanties, bijv. zijn er Belgische technische experts bij UNESCO, UNICEF en de Wereldbank? Welke zijn hun rollen? En welke invloed hebben ze?	DGOS, personeel in internationale organisaties. Interviews met DP's/instanties
2.5 Efficiëntie en effectiviteit		
2.5.1 Benaderingen	Programma- versus projectaanpak: welke zijn de implicaties voor efficiëntie en effectiviteit? Welke lessen moeten worden geleerd over effectiviteit van: <ul style="list-style-type: none"> - technische bijstand - <i>capacity building</i> (versterking van de capaciteit) - samenwerkingsverbanden, <i>twinning</i> - <i>study fellowships</i> (onderzoeksbeurzen) - etc. 	Verslagen gemaakt in het land Gesprekken met Belgische actoren en met officiële vertegenwoordigers in het land.
2.5.2 Budgettering en uitgaven	Hebben een verbetering van de coherentie, coördinatie en complementariteit tot budgetten en financiële stromen geleid die beter overeenstemmen met de voorspellingen? Passen zij in de budgetcycli van het ministerie / de onderwijsinstellingen in het land?	Financiële gegevens Analyse van de praktische uitvoering van projecten en programma's
2.5.4 Beheer (management)	Is de implementatie efficiënter geworden door de betere coherentie, coördinatie en complementariteit? <ul style="list-style-type: none"> - Rendabiliteit en tijdige levering - Aangepaste timing en personeel voor TA? - Gebruik van lokale expertise en middelen - Opvolging en inspelen op gebeurtenissen - Etc. 	Overzicht van de uitgaven Programma- en projectverslagen
2.5.5 Evaluatie	In welke mate leiden het gebruik om interventies te evalueren en de toegepaste praktijken ertoe dat feedback wordt gegeven en lessen kunnen worden getrokken? Worden bij interventies sleutelindicatoren van de betreffende landen (of internationale sleutelindicatoren) gebruikt?	Projectontwerpen en project-evaluatie-rapporten.

DOMEIN III: Effecten

Domein	Vragen	Bronnen
3.1 Effecten		
3.1.1 Belgische actoren	<p>Tengevolge van de betere coherentie, coördinatie en complementariteit op beleidsniveau en in de praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> - worden beleidsinitiatieven en praktijken door Belgische actoren beter begrepen en strikter gevolgd? - wordt er in België een open debat gevoerd over beleids- en praktijkangelegenheden in het onderwijs? - zijn er veranderingen opgetreden in de manier waarop Belgische actoren onderwijsondersteunende interventies ontwikkelen? - worden partnerschappen versterkt? - werden statistische diensten binnen DGOS uitgebreid om de inputs en outputs van programma's en projecten met elkaar te vergelijken, zoals in de onderwijsstrategie vermeld? - werden de coördinatiemechanismen door Belgische actoren in België en in het partnerland overgenomen om de effectiviteit en de efficiëntie van de Belgische technische coöperatie te bevorderen? 	<p>Interviews met Belgische actoren</p> <p>Interviews in partnerlanden</p> <p>Verslagen van vergaderingen</p> <p>Mediaverslagen</p>
3.1.2 Actoren in het land	<p>Worden Zuid-Zuidpartnerschappen door de acties van België versterkt?</p>	<p>Interviews in partnerlanden</p>
3.1.3 Beleid	<p>Welke was de invloed van de bijdrage van de Belgische hulpverlening aan interventies en praktijken op de besluitvorming en de beleidsveranderingen op landenniveau?</p> <p>Hoe heeft de Belgische ontwikkelingssamenwerking bijgedragen tot de toekomst van het onderwijsbeleid in de partnerlanden op het gebied van:</p> <ul style="list-style-type: none"> - terugkerende kosten? - capaciteit? - afvalvermindering? - responsiviteit? - rendabiliteit? 	<p>Interviews in partnerlanden</p>
3.1.4 Capaciteitsopbouw en institutionele ontwikkeling	<p>In welke mate hebben acties met het oog op institutionele ontwikkeling en capaciteitsopbouw (bijv. van de universiteiten en andere onderwijsinstellingen) het nationale systeem versterkt?</p> <p>In welke mate heeft de Belgische ontwikkelingssamenwerking bijgedragen tot een verbetering van de organisatie-, plannings- en beheerscapaciteiten?</p> <p>Hebben studiebeurzen de capaciteiten van nationale en lokale onderwijsmanagers versterkt?</p> <p>In welke mate hebben studiebeurzen en fellowships bijgedragen tot de institutionele capaciteitsversterking op nationaal niveau?</p>	<p>Interviews in partnerlanden</p>
3.1.5 Bestuur	<p>Heeft de Belgische hulpverlening bijgedragen tot het vermogen / de bekwaamheid / de bereidheid van de regering in het partnerland om het geformuleerde beleid te implementeren?</p> <p>Heeft de Belgische steun bijgedragen tot een grotere transparantie en verantwoordingsplicht?</p>	<p>Interviews in partnerlanden</p> <p>Bestuurs- en verantwoordingsrapporten (van</p>

Domein	Vragen	Bronnen
	en verantwoordingsplicht? <ul style="list-style-type: none"> - in scholen of andere onderwijsinstellingen? - gemeenschappen? - gedecentraliseerde administraties? - nationaal, binnen het beleid en de CS? 	Belgische en andere instanties).
3.1.6 Deelname	Heeft de Belgische steun en praktijk de betrokkenheid van lokale actoren en begunstigen verhoogd bij de ontwikkeling, de planning, de implementatie en de evaluatie van door België gefinancierde onderwijsinterventies?	Interviews in partnerlanden
3.1.7 Geleerde lessen	In welke mate werden de lessen die uit de ervaringen van de diverse actoren werden getrokken aan anderen meegedeeld en gebruikt?	Interviews in partnerlanden
3.1.8 Transactie-kosten	Heeft de Belgische onderwijssteuning de druk op de landen en op de lokale middelen (mensen en geld) verminderd door een betere coördinatie en door de opstelling van procedures en mechanismen?	Interviews in partnerlanden
3.1.9 Onderwijs-resultaten	Werden door België duidelijke bijdragen geleverd tot een verbetering ten opzichte van standaardindicatoren? Hoe duurzaam zijn die bijdragen? <ul style="list-style-type: none"> - EFA (kernindicatoren UNESCO) - MDG-doelindicatoren - toegankelijkheid - voltooiing - integratie (met name van gemarginaliseerde groepen) Welke bijdragen heeft de Belgische samenwerking geleverd tot "kwaliteitsindicatoren" (bijv. verwachte levensduur van de school, leerlingen/leerkrachten-ratio, aantal opgeleide onderwijzers in het basisonderwijs, % vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs etc.)? Hoe duurzaam zijn deze bijdragen? <p>Zijn er meetbare effecten in andere sectoren, bijv.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - universiteiten en andere instellingen voor hoger onderwijs? - beroepsonderwijs, beroepsvoorbereidend onderwijs, niet-schoolgaande kinderen? - alfabetisme (geletterdheid)? - voorschools onderwijs? Hoe duurzaam zijn deze effecten?	Interviews in partnerlanden
3.1.9 Transversale problemen	Welk effect heeft de Belgische samenwerking gehad op het onderwijs voor meisjes en jongens? Zijn sommige sleutelindicatoren veranderd? <p>Hebben de interventies bijgedragen tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gendergelijkheid (voor jongens en meisjes, mannen en vrouwen)? - milieuduurzaamheid en milieu-educatie? - de strijd tegen HIV/AIDS? 	Interviews in partnerlanden



Education *for* Change Ltd.
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
Tel: 020 7247 3370
Fax: 020 7247 3371
e-mail: mail@efc.co.uk



Petits Carmes Street 15
B-1000 Brussels
Belgium

Thematic evaluation of Belgian development co-operation in the education sector

Final Report

Appendix IV: Bibliography



Education *for* Change Ltd
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
United Kingdom



South Research
Leuvensestraat 5/2
3010 Kessel-Lo
Belgique

August 2007

- Acodev and Coprogram (2002). *AR97 adapté par l'AR2002 - version coordonnée*, Moniteur Belges
- Agence Canadienne de Développement International, Union Européenne, et al. (2006). *Étude diagnostique portant sur le système de formation professionnelle du Maroc*
- Ambassade de Belgique (2006). *Activités de la coopération au développement belge en Algérie*, Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB)
- Amis, P. (2002). *Uganda: case study*, Organisation for Economic Cooperation and Development
- Arnaut, K., Delanote, A., et al. (2006). *Inventaire des bailleurs de fonds scientifiques belges et internationaux actifs en République démocratique du Congo et de leurs projets scientifiques en cours*, Vlaamse Interuniversitaire Raad-University Development Co-operation (VLIR-UOS)
- Association de Coordination pour le Développement (A-COR-D) (2002). *Programme quinquennal 2003 – 2007. Synergies. Mise en commun de compétences pour une plus grande équité socio-économique et sanitaire par le renforcement des capacités*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2002). *Burundi en 2002*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2002). *Rapport d'activités 2002*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2003). *Rapport d'activités 2003*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2004). *Plan annuel 2004 – DGCD*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2004). *Rapport d'activités 2004*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2005). *Rapport d'activités 2005*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *APEFE Budget*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *APEFE Interventions*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Atelier sur l'enseignement technique et la formation professionnelle en République Démocratique du Congo*
- Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Bénin en 2002*

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Bénin en 2003

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Bolivie en 2002

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Bolivie en 2003

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Bolivie en 2004

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Burundi en 2003

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Burundi en 2004

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Evaluations programmées en 2006

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Plan annuel 2006: Congo

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Plan annuel 2006: Multi strategie.

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Plan annuel 2006: Palestine

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Plan annuel 2006: Rwanda

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Plan annuel 2006: Sénégal

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Plan annuel 2006: Vietnam

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
Plan annuel APEFE 2006 perspectives stratégiques et méthodologiques

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
République Démocratique du Congo en 2002

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
République Démocratique du Congo en 2003

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006).
République Démocratique du Congo en 2004

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Rwanda en 2002*

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Rwanda en 2003*

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Rwanda en 2004*

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Tenue d'ateliers GPPI en 2006*

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Vietnam en 2002*

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Vietnam en 2003*

Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) (2006). *Vietnam en 2004*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2002). *Memorandum of understanding between the Government of Tanzania and pooled fund partners concerning the pooled funding of the Government of Tanzania primary education development programme*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2005). *Audit des salaires des agents civils (en particulier les enseignants) au Burundi: problèmes et solutions*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2005). *Belgian Technical Cooperation 2005 Annual Report: part 1*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2005). *Belgian Technical Cooperation 2005 Annual Report: part 2*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2005). *Belgian Technical Cooperation 2005 Annual Report: part 3*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2005). *Création des Unités: Formation Emploi au sein de l'Enseignement technique et professionnel en République Démocratique du Congo*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2005). *DRAFT Specific Agreement between the Government of the Kingdom of Belgium and the Government of the Socialist Republic of Vietnam concerning "Vietnam-Belgium Training Facility"*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). *Assistance pour le Développement de la Formation par Apprentissage (FORAP)*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). *Changing minds and attitudes: towards improved Belgian Technical Assistance*

Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). *Coopération belgo - marocaine Note thématique sur l'éducation / formation professionnelle*

- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Coopération Maroc-Belge Projet d'assistance pour le développement de la formation par apprentissage - SMD
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Country activities of key actors
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Fonds de Recherche Appliquée (FRAB)
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Les femmes et les filles en marche vers l'éducation
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Projets exécutés entre 1992 et 2002 dans le secteur de la formation professionnelle
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Rapport final, Projet Fourniture de manuels scolaires, Mise à disposition des manuels de français et de mathématiques aux élèves de 5ème et 6ème primaires de toute la R.D. Congo
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Réunion sur: Projet et Appui budgétaire pour renforcer les SWAPS dans le secteur de l'éducation
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2006). Rôle des autorités nationales dans la mise en œuvre du Programme décennal de Développement de l'Éducation au niveau de la coordination avec les partenaires techniques et financiers
- Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB) (2007). Vietnam-Belgium Training Facility Technical Attachment on Implementation Modalities,
- Berry, J., Wood, J., et al. (2003). Local Solutions to Global Challenges: Towards Effective Partnership in Basic Education Uganda, Country Study Report — Uganda, Joint Evaluation of External Support to Basic Education in Developing Countries, Ministry of Foreign Affairs, Netherlands
- Bolay, J.-C. and Abboud, R. (2006). Rapport d'évaluation du Stage de formation en technologie et en gestion du transport fluvial et fluvio-maritime adapté aux PME et aux entreprises publiques d'Amerique du Sud
- Bossuyt, J. and De Smedt, E. (2006). Étude sur l'envoi de coopérants ONG Rapport final, Belgian Development Cooperation (BTC/CTB)
- Brand, J. (2005). Capacity building & institutional support to the ministry of planning and international cooperation of the Palestinian National Authority
- Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation (2005). Evaluation finale de la mise à disposition des manuels scolaires de mathématiques et de français auprès des élèves des 5ème et 6ème primaires de la République Démocratique du Congo, Belgian Technical Cooperation
- Caillods, F. and Hallock, J. (2004). Education and PRSPs: a review of experiences, UNESCO
- Centre Forestier de Recyclage à Thiès and Aide au Développement Gembloux asbl (2006). Renforcement durable du Centre FoReT dans sa mission de formation professionnelle des

agents de développement pour la réduction de la pauvreté, Sénégal. Programme triennal 2006-2008. Document de demande de subvention

Chambre des Représentants de Belgique (1995). Projet de Budget Général des dépenses pour l'année budgétaire 1996; Note de politique générale de la coopération au développement

Chambre des Représentants de Belgique (2004). Note de politique générale du Ministre de la Coopération au développement pour l'année budgétaire 2004

Chambre des Représentants de Belgique (2006). Note de politique générale du Ministre de la Coopération au développement

Chitoran, D., Olarte Cullen, L., et al. (2001). Commission IV – International Co-operation, Final Report

Cissé, F. M. and Van Eynde, K. (2006). Etude d'évaluation du thème "Appui à la décentralisation et gouvernance locale", Etape 2: Etudes de terrain Le Bénin, Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de développement (IRAM)

Commission Universitaire pour le Développement (2005). Rapport annuel (2005), Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF)

Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique and Commission Universitaire pour le Développement (2006). Programme de Coopération Universitaire Institutionnelle vademecum 2006

Cools, P. K. and Kabeya Mukeba Yakasham, L. (2004). Projet d'appui à l'enseignement technique et professionnel en République démocratique du Congo: Evaluation finale de la phase 1 – Pré-identification des phases 2 et 3, Service public fédéral Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement

Coopération Inter Universitaire (2003). Rapport CUI 2003

Coopération Inter Universitaire (2006). Coopération Inter Universitaire CUD PIC CUI 2006

Coopération Universitaire au Développement (2003). Plan quinquennal 2003-2007: Construire ensemble le savoir comme moteur de développement

Coopération Universitaire au Développement (2005). Rapport annuel 2005

Coopération Universitaire Institutionnelle (2006). Programme annuel 2004, Coopération Universitaire Institutionnelle

Debiel, T. and Terlinden, U. (2004). Promoting good governance in post-conflict societies, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

Demante, M.-J. and Sidibe, A. (2006). Evaluation du thème "Appui à la décentralisation et gouvernance locale" Etape 2: Etudes de terrain Le Burundi, Institut de Recherches et d'Applications des Methodes de Développement

Department for International Development (2005). Why we need to work more effectively in fragile states, Department for International Development

Dhondt, P. (2004). Evaluatie van door DGOS medegefinancierde educatieve NGO-publicaties

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (1995). Algemene overeenkomst tussen de Belgische Staat en de Vlaamse Universiteiten inzake ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Bolivia, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Burkina Faso, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Burundi, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Democratische Republiek Congo, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Ecuador, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Ethiopië, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Laos, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Mali, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Oeganda, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Palestijnse Gebieden, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Rwanda, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Senegal, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Tanzania, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Vietnam, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2002). Strategienota Zuid-Afrika, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking

- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2003). Algemene overeenkomst tussen de Belgische Staat en de v.z.w. 'Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand' (VVOB)
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2003). Strategienota Peru, Federale Overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2004). Samenwerkingsprogramma België/FAO; Programmanota voor de Belgische multilaterale samenwerking met de FAO 2004-2007, Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2004). Strategienota IFAD-DGOS, Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2004). Strategienota UNEP-DGOS, Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2005). Handleiding Vorming Projectdatabank, unpublished
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2006). Overzicht van de bijdragen van DGOS aan de internationale organisaties, period 2001 – 2005
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2006). Strategienota voor Mozambique,
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2006). Thematische evaluatie "Steun aan decentralisatie en lokaal bestuur" Fase 3: Elementen voor een interventiestrategie van de Belgische Coöperatie rond decentralisatie en lokaal bestuur, Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes des Développement (IRAM)
- Directie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking (2006). Thematische evaluatie: steun aan decentralisatie en lokaal bestuur: Fase 2 [Synthese], Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes des Développement (IRAM)
- Direction Générale de la Coopération au Développement - D3.3 (2006). Points d'attention pour les programmes pluriannuels, D3.3
- Direction Générale de la Coopération au Développement (1998). Extract from Belgian law 25.09.1998, Moniteur Belge
- Direction Générale de la Coopération au Développement (1998). Extract from Belgian law 29.09.1998, Moniteur Belge
- Direction Générale de la Coopération au Développement (2000). Evaluation du thème "Appui à la décentralisation et gouvernance locale" Etape 2: [Synthèse décentralisation finale], Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de Développement (IRAM)
- Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Arrêté ministériel portant mesures d'exécution de l'arrêté royal du 18 juillet 1997 relatif à l'agrément et à la subvention d'organisations non gouvernementales de développement et de leurs fédérations

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Extract from Belgian law 29.04.02, Moniteur Belge

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Extract from Belgian law 29.04.02, Moniteur Belge

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Extract from Belgian law 29.04.02, Moniteur Belge

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). La coopération au développement belge de Afrique du Sud

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Afrique du Sud

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Bolivie

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Burundi

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique consolidation de la paix

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique éducation et formation

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique égalité des droits et des chances entre les femmes et les hommes

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Mali

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Ouganda

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Pérou

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique République Démocratique du Congo

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Rwanda

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Sénégal

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique soins de santé primaires

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Tanzanie

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Territoires Palestiens

Direction Générale de la Coopération au Développement (2002). Note stratégique Vietnam

Direction Générale de la Coopération au Développement (2003). Convention Générale entre l'état Belge et APEFE

Direction Générale de la Coopération au Développement (2003). La coopération au développement belge au Mali

Direction Générale de la Coopération au Développement (2004). Compte-rendu No. 7 de la réunion des membres de la structure mixte de concertation locale (SMCL) dans le cadre du projet: fourniture de manuels scolaires

Direction Générale de la Coopération au Développement (2005). 14 décembre 2005. Arrêté royal relatif aux agréments d'organisations non gouvernementales de développement

Direction Générale de la Coopération au Développement (2005). Amélioration de la sécurité alimentaire et réduction de la pauvreté dans le cadre du Fonds belge de survie; stratégie pour la période 2000 - 2010, unpublished

Direction Générale de la Coopération au Développement (2005). Budget Général des Dépenses 2006

Direction Générale de la Coopération au Développement (2005). Evaluation du thème "Appui à la décentralisation et gouvernance locale" Etape 1: Étude documentaire et séminaire, Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de Développement (IRAM)

Direction Générale de la Coopération au Développement (2005). Note stratégique Algérie - unapproved

Direction Générale de la Coopération au Développement (2005). Note stratégique Niger - unapproved

Direction Générale de la Coopération au Développement (2006). De DGOD projectdatabank 'ODA.be' Vormingstekst

Direction Générale de la Coopération au Développement (2006). Evaluation du thème "Appui à la décentralisation et gouvernance locale" Etape 3: Eléments de stratégie pour l'intervention de la Coopération belge en appui à la décentralisation et gouvernance locale, Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de Développement (IRAM)

Direction Générale de la Coopération au Développement (2006). Evaluation du thème "Appui à la décentralisation et gouvernance locale" Etape 3: Séminaire final et éléments de stratégie, Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de Développement (IRAM)

Direction Générale de la Coopération au Développement (2006). Note politique la contribution belge à la lutte internationale contre le VIH/SIDA, Service Public Fédéral affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement

Direction Générale de la Coopération au Développement (2006). Note stratégique à moyen terme MAROC – unapproved

Direction Générale de la Coopération au Développement (2006). Note stratégique pays Equateur, Service Public Fédéral affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement

Direction Générale de la Coopération au Développement (2006). Priorités politiques pour les programmes pluriannuels d'appui à la formation en cours d'emploi

Directorate General of Development Cooperation (2004). Global Partnership for Development Millennium Development Goal 8: First progress report by Belgium 2004

Directorate General of Development Cooperation (2006). AGCD – Evaluation of relations between the Belgian NGOs and their local partners: Final report summary

Directorate General of Development Cooperation (2007). Verslag van de High-Level Education Event, "Keeping our Promises on Education", Brussel, 2 mei 2007, Internal note from K. Panneels, unpublished

Dix-septième session de la commission mixte Belgique-Maroc de coopération au développement (2005). Coopération Belgique-Maroc, Programme Indicatif de Coopération 2006-2009 (PIC)

DMOS-COMIDE (2003). DMOS-Beleidsnota

Doligez, F., Van Eynde, K., et al. (2005). Evaluation de l'utilisation du 1% du programme quinquennal des ONG consacré à l'évaluation

Ecorys and South Research (2006) Evaluatie van de directe bilaterale ontwikkelingssamenwerking, 1999-2005, Eindrapport.

Education For All (EFA) Global Monitoring Report Team (2007). Strong foundations Early childhood care and education, UNESCO

Education for Change (2005). Country case study report - Tanzania. Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA, unpublished

Egron-Polak, E. (2005). General report of the 9th UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education

Eilor, J. (2004). Education and the sector wide approach in Uganda, UNESCO

Elen, J. and Nguyen Sy, T. (2003). Final evaluation: Vietnam-Belgium teacher training project in 7 provinces of North Vietnam

Elimu, H. (2005). Three years of PEDP Implementation: Key Findings from Government Reviews

Federal Public Service Foreign Affairs Foreign Trade and Development Cooperation (2005). Activity Report 2005

Federale Raad voor Duurzame Ontwikkeling (FRDO) (2002). Advies over de sectorale nota 'Onderwijs en vorming' van de Directie-Generaal Internationale Samenwerking (DGIS)

FTI Secretariat for the ECF Strategy Committee Meeting, FTI Expanded Catalytic Fund, Status Report, Bonn, Germany, May 2007

Garsztka, M., Danhier, M., et al. (2006). Renforcement de l'Organisation et du Fonctionnement du partenaire de formation du SUD CPPE Cotonou Bénin Centre de perfectionnement du personnel des entreprises, Centre d'étude et de formation pluridisciplinaire - Mons Belgique

Garsztka, M. Z. (2005). Plan d'Opérations: Mission de planification des activités CPPE 2005-2006

Government of United Republic of Tanzania (2001). The Education and Training Sector Development Programme Document, The United Republic of Tanzania

Group One (2006). Evaluation du Système de Financement Direct d'Organisations Non Gouvernementales Locales

Guillemard, J.-C. (2005). 9th UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education, Report of Working Group 1: Higher education and education for all (EFA)

Health Research for Action and ALTER (2005). Evaluatie van de gezondheidssector van de Belgische Ontwikkelingssamenwerking: Thematische evaluatie

Health Research for Action and ALTER (2005). Evaluation of the Belgian Cooperation in the Health Sector: Thematic Evaluation

Health Research for Action and Swiss Tropical Institute (2006). Mid Term Review of the ITM-DGDC Framework Agreement Evaluation of the Training and BVO Components

Hesse, C., Goldman, I., et al. (2006). Evaluation on the theme of "Support for decentralisation and local governance" Case study: Uganda, Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes des Développement (IRAM)

In Society bvba (2006). Synthese van de bemerkingsen bij het eindrapport van de studie over het uitzenden van coöperanten op basis van het seminarie met de betrokken partijen van 16 maart 2006

Institute for Health Sector Development (2003). Sector wide approaches in Education

Institute of Tropical Medicine (2003). Budgetoverzicht

Institute of Tropical Medicine (2003). Inleiding

Institute of Tropical Medicine (2005). Annual report 2005, Institute of Tropical Medicine

Institute of Tropical Medicine (2005). DGOS-ITG overeenkomst richtlijnen, Institute of Tropical Medicine

Institute of Tropical Medicine (2005). Year plan 2006

International Bank for Reconstruction and Development: The World Bank (2000). Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise

- International Monetary Fund (2002). Benin: Poverty reduction strategy paper
- International Monetary Fund (2003). Mali: Poverty reduction strategy paper
- International Monetary Fund (2003). Republic of Mozambique: Poverty reduction strategy paper - progress report
- International Monetary Fund (2004). Burundi: Interim poverty reduction strategy paper
- International Monetary Fund (2004). Democratic Republic of the Congo: Interim poverty reduction strategy paper preparation status report
- International Monetary Fund (2004). Tanzania: Poverty reduction strategy paper - progress report
- International Monetary Fund (2004). Vietnam: Poverty reduction strategy paper
- International Monetary Fund (2005). Burundi: Poverty reduction strategy paper - Preparation status report
- International Monetary Fund (2005). Niger: Poverty reduction strategy paper - progress report
- International Monetary Fund (2005). Republic of Mozambique: Poverty reduction strategy paper - Annual progress report
- International Monetary Fund (2005). Rwanda: Poverty reduction strategy paper - progress report
- International Monetary Fund (2005). Senegal: Poverty reduction strategy paper - progress report
- International Monetary Fund (2005). Uganda: Poverty reduction strategy paper
- Kiernan, M. (2006). Support to primary education development programme (PEDP) through the pooled fund mechanism, Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB)
- L'Institut des Affaires Publiques (2005). Appui à la formation dans le cadre du processus de décentralisation en milieu public, soutien d'un centre de formation et de consultance au Mali
- Lemaître, J. (2004). Evaluation des publications éducatives des ONG de coopération au développement, co-financées par la DGCD
- Lexow, J. (2006). Norwegian support to the education sector: overview of policies and trends 1988 - 1998
- Lockhart, C. (2005). From aid effectiveness to development effectiveness: strategy and policy coherence in fragile states - Background paper prepared for the Senior Level Forum on Development Effectiveness in Fragile States, Overseas Development Institute
- Lubanga, F. X. (2005). Seven years experience of SWAp in the education sector in Uganda, Ministry of Education and Sports, The Republic of Uganda

- Mahshi, K. (2000). Education for All: The Year 2000 Assessment Report of Palestine
- Maintz, J. (2004). Agencies for International Cooperation in Technical and Vocational Education and Training: A Guide to Sources of Information
- Malinga, F. (2005). Laroo primary boarding school for war affected children Gulu municipality, Uganda, Belgian Technical Cooperation (BTC/CTB)
- Ministère de l'éducation Burundi (2003). Plan d'action national d'éducation pour tous, Ministère de l'éducation Burundi
- Ministère de l'éducation nationale chargé de l'enseignement technique; République du Mali (2005). La lettre de politique éducative du Mali
- Ministère de l'éducation nationale chargé de l'enseignement technique; République du Sénégal (2001). Plan national d'action de l'éducation pour tous
- Ministère de l'éducation nationale Direction administrative et financière; République du Mali (2006). Programmation budgétaire PISE 2006
- Ministère de l'éducation nationale; République du Mali (2000). Programme décénal de développement de l'éducation, les grandes orientations de la politique éducative
- Ministère de l'éducation nationale; République du Mali (2006). Arrangement spécifique entre le Gouvernement du Mali et les partenaires au développement relatif à l'appui budgétaire sectoriel en faveur du Programme d'investissement dans le secteur de l'éducation (PISE II)
- Ministère de l'éducation nationale; République du Mali (2006). Cadre logique du PISE II 2006-2008: Version finale
- Ministère de l'éducation nationale; République du Mali (2006). Programme d' Investissement pour le Secteur de l' Education, Descriptif de la Seconde Phase (2006- 2008): Version finale
- Ministère de l'éducation nationale; République du Mali (2006). Rapport d'évaluation de la Phase I (2001 – 2005) du PISE
- Ministère des Affaires Etrangères du Commerce Extérieur et de la Coopération Internationale (1999). Loi relative à la coopération internationale belge, Moniteur Belges
- Ministère des Affaires Etrangères du Commerce Extérieur et de la Coopération Internationale (1999). Lois, Décrets, Ordonnances et Règlements, Moniteur Belge
- Ministère des Affaires Etrangères du Commerce Extérieur et de la Coopération Internationale (2000). Lois, Décrets, Ordonnances et Règlements, Moniteur Belge
- Ministerio de Educación Peru (2005). Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, Perú
- Ministry of Economy and Finance; Government of Rwanda (2002). Poverty reduction strategy paper
- Ministry of Economy and Finance; Republic of Mali (2001). Poverty reduction strategy paper: Status report

Ministry of Education and Culture (1999). National Report, Second Draft. Education for All: The 2000 Assessment

Ministry of Education and Higher Education (2004). National Forum for EFA: Part 1 Diagnosis and Challenges, Ministry of Education and Higher Education

Ministry of Education and Higher Education (2005). EFA Conclusions

Ministry of Education and Higher Education (2005). EFA Palestine

Ministry of Finance Planning and Economic Development; Republic of Uganda (2000). Poverty Reduction Strategy Paper: Uganda's Poverty Eradication Action Plan Summary and Main Objectives

Ministry of Finance Planning and Economic Development; Republic of Uganda (2002). Summary of background to the Budget 2001/2002: Poverty reduction strategy paper progress report

Miyedu, C. (2005). Country Report Tanzania

Munro, R., Nkya, E., et al. (2001). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the University of Dar es Salaam, Tanzania: Final Report from the External Evaluation Commission November 2001, Flemish Interuniversity Council

Mushi, R., Penny, A., et al. (2003). Joint Review of the Primary Education Development Plan (PEDP), Ministry of Education and Culture, United Republic of Tanzania

Mutombo Mudiay, J.-L. (2006). Compte-rendu No. 11 de la réunion des membres de la structure mixte de concertation locale (SMCL) dans le cadre du projet: fourniture de manuels scolaires de français et mathématiques pour les classes de 5ème et 6ème primaires, -

National Committee for EFA Assessment; Socialist Republic of Vietnam (1999). The Assessment of Education for All, Vietnam 1990 – 2000

Neu, D. (2001). Evaluer: apprécier la qualité pour faciliter la décision; six notes pour contribuer à l'efficacité des évaluations, Groupe de recherche et d'échanges technologiques

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (1997). Searching for Impact and Methods: NGO Evaluation Synthesis Study

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2002). Working for development in difficult partnerships

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2004). DAC experts meeting on peace building and development in eastern Democratic Republic of Congo in the context of the region of Central Africa

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2004). DAC List of ODA Recipients

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2005). DAC peer review Belgium

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2005). Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2005). Paris Declaration on Aid Effectiveness

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2007). Aid Effectiveness, 2006 Survey on Monitoring the Paris Declaration, Overview of the Results, Pre-publication Copy

Overseas Development Assistance (?). Education for all - fast track initiative: analysis of overseas development assistance

Overseas Development Institute (2005). Senior level forum on development effectiveness in fragile states: harmonisation and alignment in fragile states

Panneels, K. (2004). Note à Monsieur Marc Verwilghen Ministre de la Coopération au Développement

Picciotto, R., Alao, C., et al. (2005). Striking a new balance: Donor policy coherence and development cooperation in difficult environments, Department for International Development

Presidencia del Consejo de Ministros Comisión Interministerial de Asuntos Sociales Secretaría Técnica (2002). Bases para la estrategia de superación de la pobreza y oportunidades económicas para los pobres

Prins Leopold Institute voor Tropische Geneeskunde (2003). Overeenkomst tussen de Belgische Staat en het Prins Leopold Institute voor Tropische Geneeskunde

Programme d'appui multi-bailleurs à la reconstruction du système éducatif du Burundi (PARSEB) (2006). Aide Memoire de la Seconde Mission Conjointe sur le Secteur de l'Education, Programme d'appui multi-bailleurs à la reconstruction du système éducatif du Burundi (PARSEB)

Republic of Bolivia (2001). Poverty reduction strategy paper

Republic of Mozambique (2001). Action plan for the reduction of absolute poverty (2001-2005): Strategy document for the reduction of poverty and promotion of economic growth

Republic of Senegal (2002). Poverty reduction strategy paper

Republica de Bolivia; Ministerio de Educación (2003). Documento preliminar 'para alarir el dialogo': estrategia de la educación Boliviana 2004 – 2015

Republica del Ecuador; Ministerio de Educación Cultura Deportes y Recreación (2003). Plan Nacional Educación para todos periodo 2003 - 2015

République du Niger (2002). Full poverty reduction strategy

Rodenbach, E. (2005). Leçons tirées de la Construction d'Infrastructures Scolaires au Burundi

Rodenbach, E. (2006). Leçons tirées de la Construction d'Infrastructures Scolaires au Burundi, Résumé d'une Présentation pour la journée d'échanges interne du 22/12/2005 dans le cadre du Séminaire « Aide Projet et Aide Budgétaire dans le secteur de l'Education

Roodman, D. (2006). An index of donor performance

Samoff, J. (2005). Imaginative Innovations and Muddling Through in Joint Evaluations Observations drawn from Local Solutions to Global Challenges: Towards Effective Partnership in Basic Education

Samoff, J., Kliet, T., et al. (2005). Consensus, Legitimacy, and Critique in Joint Evaluations An Analysis of Local Solutions to Global Challenges: Towards Effective Partnership in Basic Education

Seel, A. and Tran Thi, H. (2005). First tier country case study report - Vietnam. Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA

Service Public Fédéral affaires étrangères commerce extérieur et coopération au développement (2006). Lois, décrets, ordonnances et règlements

SHER Ingénieurs-Conseil (1999). Optimisation of Artemia Outdoor Culture in Vietnam

Slob, A., Dewaele, A., et al. (2006). Evaluatie van de directe bilaterale ontwikkelingssamenwerking, Ecorys

Socialist Republic of Vietnam (2000). The Education Development Strategic Plan for 2001 - 2010

Socialist Republic of Vietnam (2001). Interim Poverty Reduction Strategy Paper (I-PRSP)

Socialist Republic of Vietnam (2002). The Comprehensive Poverty Reduction And Growth Strategy

Socialist Republic of Vietnam (2003). National Education for All Action Plan 2003 - 2015

Socialist Republic of Vietnam (2003). Report on the Joint Government/Donor Review Meeting of National EFA Action Plan 2003-2015 for Vietnam

South Research, BIEF (2007). Rapport de l'évaluation du Programme Annuel des Bourses Hors-Projet, Version Provisoire, unpublished

STD/HIV Research and Intervention Unit; Institute of Tropical Medicine (2003). Mainstreaming HIV/AIDS Policy research document for an expanded multi-sectoral approach for the Belgian Development Co-operation

Steering committee of comprehensive poverty reduction and growth strategy; The Inter-Ministerial Working Group (2003). Vietnam: Growth and Reduction of Poverty

Stenberg, K., Abagi, O., et al. (2001). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the Sokoine University of Agriculture, Tanzania: Final report from the External Evaluation Commission November 2001, Flemish Interuniversity Council (VLIR)

- Stessens, J. (2006). VLIR-UOS Own Initiatives Projects: An Evaluation of their Impact and Sustainability
- SurrIDGE, M. (2005). Second tier country case study report - Ecuador. Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA
- Theis, J. (2004). Promoting rights based approaches experiences and ideas from Asia and the Pacific, Save the Children
- Torres, M. M. and Anderson, M. (2004). Fragile States: Defining Difficult Environments for Poverty Reduction, Department for International Development
- Tyminski, I. and Su Fei, T. (2006). Evaluation du thème "Appui à la décentralisation et gouvernance locale": Le Mali, Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de Développement (IRAM)
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. EFA: Meeting our Collective Commitments
- UNESCO (2005). EFA Joint Action Plan for achieving EFA by 2015 (Draft Document)
- UNESCO and ILO (2002). Technical and vocational education and training for the 21st century
- UNEVOC (2006). Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide - an initial statistical study
- United Nations (2003). Monterrey consensus of the international conference on financing for development
- United Nations (2006). The Millennium Development Goals Report
- Universitaire Ontwikkelingssamenwerking (2000). Jaarverslag 2000, Vlaamse interuniversitaire raad (VLIR)-University Development Co-operation (UOS)
- Universitaire Ontwikkelingssamenwerking (2002). Jaarverslag 2001, Vlaamse interuniversitaire raad (VLIR)-University Development Co-operation (UOS)
- Universitaire Ontwikkelingssamenwerking (2005). Jaarverslag 2004, Vlaamse interuniversitaire raad (VLIR)-University Development Co-operation (UOS)
- Vaes, R. and Verlé, P. (2002). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the Can Tho University (CTU), Vietnam: Final report from the External Evaluation Commission June 2002, Flemish Interuniversity Council (VLIR)
- Vaes, R. and Verlé, P. (2002). Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with the Hanoi University of Technology, Vietnam: Final report from the External Evaluation Commission October 2002, Flemish Interuniversity Council (VLIR)
- Van Der Zwan, L. (2007). Evaluation Report: Evaluation of the Belgium contribution to the implementation of the Teacher Development Program (TDP) in Ethiopia and the "Programme Décennal de Développement de l'Education de Base" in Burkina Faso, MDF Training and Consultancy BV, 21 May 2007

Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) (2000). Réseaux personnalisés en R.D.Congo De 1997 à 2000 Programme d'Initiatives Propres 1996 du Conseil Interuniversitaire Flamand (VL.I.R.) Rapport d'évaluation intérimaire 2000

Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) (2002). Het vijfjarenplan van de VLIR voor de universitaire ontwikkelingsamenwerking van de Vlaamse universiteiten (2003-2007)

Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) (2006). Ecuador Report

Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) (2006). Institutional University Cooperation, Flemish Interuniversity Council, University Cooperation for Development (VLIR-UOS)

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2003). VVOB beleidsnota gender, VVOB

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2003). VVOB beleidsnota HIV/AIDS, VVOB

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2003). VVOB beleidsnota milieu, VVOB

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2004). VVOB- cross sectoral themes: gender, HIV/AIDS, environment, VVOB

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2005). Ecuador

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2005). Rwanda

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2005). Suriname

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2005). VVOB Jaarverslag 2005, VVOB

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Algemene beschouwingen

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Bijkomende voordelen voor coöperanten, VVOB

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Budget Overview

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Budget Overview of Congo

Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingsamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Cambodja

- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). D.R.Congo
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Joining hands in learning! Education and Training in Developing Countries, Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB)
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Kenya programme 2006
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Meerjarenplanning 2008-2013: Een overzicht van de voorbereidingen, VVOB
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Overzicht evaluaties 2006
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Samenwerkingsprogramma met Internationale Onderzoekscentra (IOC)
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Vietnam Programme 2006
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Voorbereiding MJP programmawerking en regionale werking discussienota
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Voorstel geografische concentratie VVOB partnerlanden 2008-2010
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Zambia
- Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en technische Bijstand (VVOB) (2006). Zimbabwe
- Vos, R. and Ponce, J. (2004). Ecuador Public Expenditure Review 2004: Education
- Wielemans, W., Steenhaut, O., et al. (2001). Evaluatierapport Eindrapport van de evaluatie, uitgevoerd in 2000, van 12 Internationale Cursussen (ICP's) en 2 Internationale Trainingsprogramma's (ITP's) georganiseerd aan de Vlaamse universiteiten, Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR)
- Willems, F. and Drion, C. (2000). Rapport fait au nom de la commission des relations extérieures; Note de politique du secrétaire d'État à la Coopération au Développement, Chambre des Représentants de Belgique
- World Bank Group (2003). Memorandum of the President of the International Bank for Reconstruction and Development and the International Finance Corporation to the Executive Directors on a country assistance strategy for Algeria
- World Bank Group (2006). An evaluation of world bank support to primary education from schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda

World Bank Group (2006). From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda An Evaluation of World Bank Support to Primary Education

Wuliji, T. (2005). 9th UNESCO NGO Collective Consultation on Higher Education Report of Working Group 2: Higher Education for Sustainable Development



Education *for* Change Ltd.
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
Tel: 020 7247 3370
Fax: 020 7247 3371
e-mail: mail@efc.co.uk



Petits Carmes Street 15
B-1000 Brussels
Belgium

Thematic evaluation of Belgian development co-operation in the education sector

Final Report

APPENDIX V: Comments and responses



Education *for* Change Ltd
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
United Kingdom



South Research
Leuvensestraat 5/2
3010 Kessel-Lo
Belgium

August 2007

Introduction

Comments on an early draft of the Final Report were received from BTC and have been used to inform the finalization.

Comments are reproduced here with responses of the evaluators are shown below.

Inleiding

Op 12 juni 2007 vond een restitutieatelier van de thematische evaluatie van de Belgische ontwikkelingssamenwerking in de onderwijssector plaats waar de voorlopige conclusies werden gepresenteerd op basis van volgende rapporten: draft eindrapport van de evaluatie en 6 landenstudies (Benin, Burundi, Ecuador, DR Congo, Tanzania en Vietnam).

In dit document worden de opmerkingen van BTC op deze rapporten gegeven. Het is een synthese van de opmerkingen van de Plaatselijke Vertegenwoordiging, de technische adviseurs en BTC Brussel.

In hoofdstuk 1 worden de opmerkingen op het draft eindrapport gegeven. In een tweede hoofdstuk worden de opmerkingen op de zes landenrapporten besproken.

1. Commentaren op het draft eindrapport (6/2007)

ALGEMEEN

Meer analyse van de beschikbare informatie zou beter afgetekende opties voor de toekomst kunnen aanreiken. We blijven voorlopig op onze honger zitten inzake duidelijke en werkbare strategische oriëntaties over de sectorale prioriteiten, duur en volume en de sterktes en zwaktes van de verschillende instrumenten van de Belgische onderwijssteun. Het lijkt aangewezen de Belgische onderwijsstrategie te vergelijken met die van succesvolle donoren in functie van toegevoegde waarde en innovatie.

De ambities van deze evaluatie waren groot maar de analyse was beperkt. In Vietnam kwam het team na enkele uren (zie verder) blijkbaar tot de conclusie dat de resultaten van een vorige onafhankelijke evaluatie (zending Prof Eelen) verkeerd waren hoewel hun bevindingen gebaseerd waren op een meer diepgaande studie dan die van het huidige team. BTC heeft ook de indruk dat de verschillende vormen van de samenwerking niet op eenzelfde manier geëvalueerd werden (vb directe vs indirecte). Het % van het budget dat bij VVOB en APEFE aan expertise wordt gespendeerd is van een grootte orde die niet te vergelijken valt met dit in de direct bilaterale samenwerking maar toch wordt dit enkel en alleen aangekaart bij de laatste. Een zelfde opmerking kan bvb gegeven worden voor de aankoop van materiaal bij de universitaire samenwerking.

The evaluation methodology and instruments (evaluation framework and evaluation toolkit) were discussed in two Project Steering Committees. It was agreed that a similar approach would be adopted in all case studies. The required and explicit focus on the 3Cs put an emphasis on the agencies, their policies and operational modalities and was not intended to evaluate projects.

In de evaluatie komt DGOS bijna niet aan bod terwijl DGOS wel verantwoordelijk is voor de identificatie en de planning van de bilaterale programma's die een deel van de kritiek uitleggen.

It is the Consultant's understanding that identification is the responsibility of DGDC and the partner country. When talking about identification the report considers the process undertaken by these two actors and makes explicit reference to the technical support needed by DGDC.

1.1. KADER VAN ONTWIKKELINGSSAMENWERKING

BTC betreurt dat de evaluatie niet meer rekening houdt met de bestaande referentiekaders en weinig of geen rekening houdt met de snelle ontwikkelingen, zowel international als nationaal. Bepaalde conclusies en aanbevelingen van de evaluatie zijn hierdoor niet (meer) actueel of relevant.

Zo werd in het **3de beheerscontract** tegemoet gekomen aan de gesignaleerde tekortkomingen met betrekking tot medebeheer en de formuleringen. Ook de Verklaring van Parijs voor een effectievere en efficiëntere hulp zal een grotere invloed hebben op de toekomstige hulp, zeker nu het Belgische harmonisatieplan werd goedgekeurd (8 juni 2007).

The TORs and follow-up agreements at the first PSC made clear that the evaluation period was 2002-2006, a period that has seen major changes in the international contexts and in Belgian operations. The Consultant has tried to take to reflect recent agreements when formulating recommendations, particularly Paris, but conclusions from past practices still provide important lessons.

Een illustratie is de beperking tot twee sectoren per partnerland voor de direct bilaterale hulp. Het is dus niet uitgesloten dat in de toekomst de samenwerking in de educatiesector slechts (maar voor een groter volume) in een beperkt aantal landen zal gekozen worden en dat in bepaalde landen universitaire samenwerking relatief nog belangrijker zal worden voor de Belgische samenwerking in het algemeen. De aanbeveling van de evaluatoren om meer aandacht te besteden aan basisonderwijs houdt geen rekening met deze trend.

Agreed.

De evaluatie houdt weinig of geen rekening met het **Vademecum voor Begrotingssteun** (sinds 2005 van toepassing) waar een taakverdeling BTC / DGOS werd uitgewerkt.

Agreed. The Vademecum captures the operational criteria and responsibilities for budget support. Case studies have evaluated practices that accord to the relevant guidance at the time.

Het rapport stelt voor om 'silent partnerships' te overwegen in het kader van begrotingssteun (p. 18). Op zich is BTC niet tegen dit principe maar dan moeten regels uitgewerkt. Silent partnership lijkt aangewezen als België niets te bieden heeft in de beleidsdialoog en dit beter aan andere donors laat. Voor Vietnam, waar dit expliciet gesteld werd, is dit vreemd aangezien België in het laatste decennia erg veel in onderwijs heeft geïnvesteerd (zowel bilateraal, multilateraal en via de universitaire samenwerking). Als de Belgische bilaterale coöperatie zich in de toekomst focust op twee sectoren, met een portefeuille approach, zou verwacht kunnen worden dat de Belgische coöperatie zich specialiseert in die sectoren en actief zou bijdragen tot de dialoog. Dit is trouwens ook in lijn met de "Code of Conduct" van de lidstaten van de EU dat in mei 2007 werd getekend maar dat eveneens nergens vermeld wordt.

Agreed in principle but the relative advantage, and value of the learning should be explicit, and Belgium, as a relatively small donor, perhaps also need to learn about this modality.

1.2. CONCEPTEN

BTC stelt de interpretatie door het evaluatieteam van bepaalde concepten in vraag. Voorbeelden hiervan zijn:

Beleidsdialoog wordt door het team beschouwd als een voorrecht voor diplomaten. Beleidsdialoog heeft echter zowel een politieke als een technische dimensie. Vooral voor het laatste aspect kan BTC via expertise een belangrijke input geven (het is niet voldoende om mee aan tafel te zitten, maar je moet ook iets kunnen bijdragen). In de afgelopen jaren heeft België dank zij dergelijke technische inbreng een grotere rol kunnen spelen in de onderwijssector (vb Tanzania) maar dit wordt volledig genegeerd. De PowerPoint presentatie van Prof R. Renard ter gelegenheid van de attachédagen in 2006 is een goede leidraad voor deze aanpak.

Agreed. The point made in the evaluation is the convergence of the political and the technical in dialogue during formulation and implementation of SWAps.

Transactiekosten

In het rapport wordt de nadruk gelegd op zogenaamde "stijgende transactiekosten" en wordt gesuggereerd dat dit te wijten is aan de expertise van BTC. De echte doelstelling volgens de internationale *good practices* is om de transactiekosten van het partnerland te doen dalen. Hoge transactiekosten bij projecten werden aangevoerd door DFID als een van de argumenten om af te stappen van projecthulp. Ondertussen werd duidelijk dat transactiekosten bij budgetsteun voor DFID nog hoger zijn maar die van de partnerlanden zijn wel verminderd. Of dit ook voor de Belgische ontwikkelingssamenwerking het geval is kan met de beschikbare gegevens niet gesteld worden.

Agreed. The evidence on transaction costs is confusing, although there is growing consensus that they are higher in the early phases, and that there is a transfer of work to the government. This argues for better data and clearer differentiation of additional costs, as suggested.

De interpretatie van **Technische assistentie** (TA) in het kader van begrotingssteunoperaties is verwarrend. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen TA toegevoegd aan een ministerie (met als doel de capaciteiten van de partner te versterken) en de versterking van het donorteam (ambassade/BTC vertegenwoordiging) en ook de technische opvolging van het programma via de politieke dialoog. In de praktijk is het alleen deze laatste vorm die toegepast wordt in de Belgische interventies. De functie van beide expertisevormen is duidelijk verschillend.

The Belgian usage of the term is understood.

1.3. METHODOLOGIE

1.4.1 Steekproef

Vanuit het terrein worden bepaalde conclusies gecontesteerd omdat de steekproef niet als representatief wordt beschouwd. Bij wijze van voorbeeld een opmerking op het Vietnam country report: "La visite des évaluateurs du projet TTNP s'est résumée en trois heures de réunion avec le PMU et une journée d'observations dans une classe de TTI et dans deux classes de Training Schools (primary + boarding). Il est clair qu'un problème de représentativité de l'observation des apprentissages se pose quand on sait que le projet couvre des centaines de classes (à des niveaux très différents) étalées sur une superficie qui est aussi grand que la Belgique !!! (...) il y a beaucoup de statements avec très peu d'analyse fine des faits et présentés sans aucune nuance."¹

The TORs made provision for 14-day missions in case study countries to consider the work of all the actors. The evaluation did not aim to evaluate projects per se. The specific example provided good evidence for the findings and the consolidated conclusions about project design and implementation.

1.4.2 Momenteel zijn drie **evaluaties** aan de gang, of recent afgerond die in zekere zin overlappend zijn met deze evaluatie en een interessante aanvulling / input vormen voor deze evaluatie:

evaluatie van de Belgische begrotingssteun

evaluatie van de Belgische steun aan de onderwijssector in Ethiopië en Burkina Faso

evaluatie van het beurzenprogramma

De bevindingen en conclusies van deze 3 evaluaties staan soms haaks op die van de thematische onderwijsevaluatie van de Belgische Ontwikkelingssamenwerking. Het lijkt aangewezen deze evaluaties in beschouwing te nemen om meer nuance aan te brengen.

¹ Zie infra punt 2.6. gedetailleerde commentaren bij Vietnam country report ..

The Consultant only had sight of two evaluations out of the three. Considering the budget support evaluation, the Consultant had a phone interview with Mr XXXX on XXX June to inform the drafting of the final report.

1.4.3. Van observaties naar conclusies en aanbevelingen

De landenrapporten bevatten interessante informatie maar bepaalde conclusies en aanbevelingen, zowel in het eindrapport als in de landenrapporten, zijn weinig onderbouwd. Zo zijn de conclusies met betrekking tot de formulering (p. 40 – 41) en begrotingssteun (p. 39) onvoldoende gestaafd.

Some examples have been added.

1.4.4. Zoals bepaald in de referentietermen van de evaluatie², is het **niet de bedoeling om persoonlijke tussenkomsten te beoordelen**. Het Tanzania country report respecteert dit niet en gaat soms ook over de schreef (ongenuanceerd en uit de context gerukt). Het is daarenboven unfair omdat de geïsoleerde persoon in kwestie geen recht op verdediging krijgt. De conclusies worden trouwens sterk gecontesteerd door derden wat door South Research, die deelneemt aan de evaluatie, bevestigd werd in een rapport maar hiervan werd niets overgenomen in het evaluatierapport.

The country report has been revisited to depersonalise any analysis, and to emphasise the importance of contexts and management structures. The case-studies support the conclusion that SWAp/budget support “implementation” will require both DGDC and BTC to work differently.

1.4. DETAILED COMMENTS ON THE MAIN REPORT

P 6, Cross cutting and mainstreaming concerns: Gender is also a cross-cutting issue which is strangely not dealt with in the same chapter C1.2

The issue has now been treated elsewhere in the report

P 6, Post primary: Nuances between basic education and primary education should be better explained, more and more countries are developing a holistic vision about this.

This section has been elaborated in the final version of the report with a section on basic education and a section on universal primary education.

P 7 TVET: Interest renewal for the vocational training sector is, in the short history of education and cooperation, a relatively cyclic phenomenon and this has to be underlined in the report.

Not only the new interest from donors should be underlined, but it is necessary to emphasise the partitioning of this sub-sector and its extremely slow evolution on the ground even if it is often the consequence of a national authorities emerging interest. It would be useful to insist more on the embryonic aspect of lobbying for TVET, from the donors side as well as from the South partners side. And this has to be contrasted with HE.

Agreed

P 8: It is true that many donors have reduced their direct support to HE but keep their involvement indirectly through specialised scientific institutes for instance and via bursary systems (all types of bursaries, including study tours).

Overall, other donors’ support to HE, of all types, declined dramatically.

P 10, C 2 1 Belgian Context: “In 2002 the first strategy paper for the education and training sector was released with an expected renewal date four years later “.

² ToR dutch version, p. 11, punt 4. methodologie: “Vermits het gaat om een thematische evaluatie die gericht is op de opties in de toekomst, moet er vermeden worden om er een beoordeling van individuele tussenkomsten van te maken.”

This report does not comment on the fact that we are already mid 2007 and we still do not have a “new strategy paper”, not even a draft (the old one’s validity is four years starting from 2002). In fact this was not the first strategy paper, the first one was around 1997.

The report notes the delay and urges that the Strategy Paper be renewed.

P 12. The policy framework: BTC has several interventions where it is working in partnership with APEFE, in Burundi, Benin or DRC. This collaboration is done on the ground and the preparatory work is done at HQs level in Bruxelles.

The evaluation addresses collaboration between agencies at intervention level at a later stage in the report and in the country case study reports for Burundi, Benin and DRC.

P 13, D.2.1. General framework Policy and Strategies: A number of criticisms (among others the lack of awareness and lack of utilisation) are focusing directly on the strategic notes themselves - they shouldn’t be targeted but their implementation should. One cannot over estimate the value of a strategic note, because it only outlines the implementation framework which requires a rigorous adaptation to local and national contexts.

The evaluation concluded that a range of actors did not use the strategy notes. This question was expressly asked by DGDC in the PSC in January 2007 when discussing the evaluation framework.

The evaluators would agree that a strategic note needs to be able to accommodate, and provide the strategy suitable for a range of contexts.

In any case, as far as BTC was concerned, it was able to fully participate to the development of the strategic note ; BTC also witnessed the fact that other actors, on a periodic basis, were consulted to contribute to the development of the note.

Understood and revised.

BTC, through sector support, also works in agreement with other actors, including multilaterals such as UNESCO and UNICEF, although the report barely mentions this type of coordination.

No examples were encountered.

P 15, last §: add Ethiopia as one of the countries to have budget support or pooled funding tot the education sector.

Done

P 23, D.3.1 Policy coherence: “ the Belgian’s perceived advantage is in technical and vocational training”... yes ...but also in training trainers, a field in which Belgium has built up a strong and long experience.

Agreed

P 33, E.1.2. Direct, indirect and multilateral aid: The report is too weak regarding comments on the observation that, for years, Belgium has been giving an absolute priority – in its discourse and general policy – to basic education (as the vast majority of donors do) but data show clearly that is not at all translated into practice.

For several years, more than half of Belgian aid in the education sector has been directed to post-secondary.

Nowhere in the “summary conclusions and recommendations” the report makes a strong statement regarding this issue.

The importance of this mismatch is agreed and the weakness of the data needed to disaggregate the different post-secondary initiatives. The revised report presents a conclusion to highlight the contradiction and recommendation to improve the information base.

P 35: The report doesn't highlight enough the fact that our cooperation in the education sector keeps clearly ignoring ECCE (0% funding).

However, all scientists and men and women working on the ground agree to claim that development at pre-school age is fundamental for future cognitive acquisitions and is a condition to achievement at school and outside school of new generations of young people in the countries of the South.

The very low percentage of funds geared towards ECCE is mentioned p29. Whilst the evaluators would not argue that Belgium has to be seen to address all sectors, or all the EFA goals, policy and strategy should recognise their importance as stated.

P 36: "Facilitation of policy dialogue" ... is to be completed by a second example including Belgium leadership in the pool funding group of the Teacher's Development Programme in Ethiopia.

Noted, but the evaluation was not informed of this work.

P 39, implementation: Nothing is said about the fact that almost all project –type interventions of BTC have been already embedded for several years in a programmatic approach and that projects as "islands of excellence in a desert of poverty" belong to the past.

The evaluation mentions under section B2.3 "This thematic evaluation covers interventions and projects that were designed at the end of the nineties and implemented over 2002-2006. Such interventions are not representative of more recent approaches to design. Conversely new approaches in the last couple of years have not yet translated into actions and results on the ground. However, they are manifesting in policy, and the practice of design and implementation, which are subjects of the evaluation"

Not all projects have been "islands of excellence in a desert of poverty".

Does the report want to make a fool of itself stating bluntly that "BTC implementation of budget support interventions is unfit for purpose...." Without sustaining this judgement by arguments and facts (direct or indirect observations) ???!!!!!! The report throw words and concepts without the slightest explanation, for instance "the discussion is obscured by institutional politics and financial self-interest"!...

The report should explore ideas on how these interventions could be used as lifts for new ideas and new experimentations in a broader framework such as a SWAP.

In addition, the report should be more inspired and informed by the detailed recommendations of the external evaluation on education support in Ethiopia and Burkina. It is the same for the ongoing study on budgetary support. These two additional sources of information would bring more nuances to the current report.

This part of the report has been revised to provide a more nuanced commentary.

P 41: It was unnecessary to recommend "The evaluation recommends that the approval include validating against current strategies and explicit assessment"

In each DTF there is a sub-chapter dedicated to the analysis of Belgian cooperation priorities and strategies. This document is the result of final touches done by the national partner and DGDC. BTC's formulation work is therefore systematically checked at different stages by national authorities and by the attache and his/her colleagues. DGDC's validation in the preparation of BTC interventions can be done at any time in the preparation phase.

This has been amended to emphasise that it applies to all actors.

P 42, Project and programme implementation: We do agree to improve participation of South partners, but we cannot ignore that during the formulation phase, national, provincial and sometimes local partners, are always associated to the birth of the intervention. In addition, BTC hires on a systematic basis local consultants when coming to reporting about the formulation.

It would have been interesting to know why project programming keeps not taking into account long term commitments, because almost all experts and actors join their voices to state that short term commitments in the education sector don't make much sense.

The time frame for financial commitments constrains long-term commitments. It is one of the rationales for aligning with national policies, based on the assumption that they take a longer view.

P 43: It is clear that already at the design stage of the intervention, the formulation team look at what other actors are doing ; there is once more a special chapter dedicated to lessons learnt of other donors and to mechanisms to put in place to harmonise the intervention with activities of other stakeholders. Once the project starts being implemented, the PIU very often calls upon other actors and synchronises its activities.

“Belgian projects are very dependent on Belgian full time expertise”....rectification : this expertise is not exclusively Belgian but first and foremost international.

The report now notes that Belgian projects are very dependent on Belgian/European (full-time) expertise, which is true of all the actors.

P 44, Evaluation : It is true that mainly at the beginning, BTC projects were too often focused on input and not on outcome indicators, however we have been noting over the past years significant changes in the right direction.

Therefore, writing that “Missing are the questions about the intended outcomes and their indicators...” seems to us to be a far too strong and not up-to-date statement.

It is acknowledged that practices have changed for the better over the period, with some agencies, including BTC, leading the way.

P 45: “Project evaluation is often commissioned and sometimes undertaken by BTC”... this is very incomplete because the DTF makes provision on a systematic basis for all education projects a specific budget line for mid-reviews, which allows the evaluation to be made most of the time by an external evaluator and a local external evaluator.

Most of the time the evaluation is commissioned by the SMCL, following a participatory decision-making process.

The same remark applies for the following recommendation : “The evaluation recommends that outcome indicators, baselines, etc; be included as a requirement in programme and project design and reporting...”: once more, in almost all projects in recent years, baselines are one of the first activities to be done and it has a separate budget line.

See above. The situation with respect to externality of evaluation has been clarified.

P 46: BTC usually does an internal evaluation sometimes followed up by an external evaluation as foreseen by DGDC.

For the last 3 mid-reviews of BTC education projects, BTC invited DGDC to participate in the debriefing of the international expert in Bruxelles. In addition, mid-review debriefings are automatically organised locally with the attache, the resrep and national authorities.

P 46/47, E.2.3 Technical Assistance: To recruit technical assistant, BTC organises most of the time international public tenders opened to all, including therefore to potential regional expertise. When we recruit someone, we always involve BTC-region/country so that they can actively look for candidates.

It is quite obvious to state “TA support should be secured according to the needs of the intervention rather than the availability of experts” because BTC uses the profile and the competencies of the technical assistant as defined (in a common agreement with key stakeholders) in the DTF, and on the basis of this

information a post is publicly advertised. It is therefore on needs and not on experts availability that the selection is made.

In addition, BTC certainly does not have the habit to offer long term contracts to technical advisers and this is true for the vast majority of the technical assistants.

The finding applies mainly to other agencies, less able to recruit on the open market.

P 48/49/50, Scholarships: “However most of these scholarships are tied for study in Belgium”.... In Laos and Cambodia (and to a lesser extent also in Vietnam), BTC co-manage interventions (“Training Funds”) that untie fully bursaries for studies to be done in Belgium. The vast majority of these bursaries are done in country or in neighboring countries.

In addition, mid-course evaluation reports are available as well as a follow-up report (see “*The weakest point of the management seems to be monitoring and evaluation*”).

“...very different types of person. The risk is that the results....will be limited”. This is mostly true for hors-projet bursaries, but less so for project related bursaries in which possibilities are gathered depending on the specific objective of the intervention. In this case, programme objectives are clearly defined and align more with country priorities.

“*Belgian scholarships....access to...IIEP course in Paris*” Yes and no. Yes if we consider that the country really needs institutional support at high level in the structure ; ... no ... if we consider that bursaries for « lower » levels match much better the objectives of various projects which need less trainings such as High-Flying IIEP Paris.

It is also often difficult to keep bursaries to practitioners as opportunities to go abroad are often caught by institutional decision-makers.

A descriptive analysis of training locations/institutions also show that the vast majority of bursaries take place in HE, which is not a priority of our cooperation.

These points are mainly agreed and reflected in revisions to the final report. But the evaluators do not recognise the implied criticism of IIEP courses for educational planners and managers.

P 50/51, Alignment: MIPS however, although they are demand-driven, are operated in a parallel system, outside the main intervention modalities”. ...OK...but this is intrinsic to the very nature of the instrument.

Agreed

P 52/53, Partnerships: “The lack of cooperation at HQ level does not ease.....” BTC-education has always had preparatory harmonisation meetings in Bruxelles (and also often follow-up meetings on the ground by the technical assistants) with VVOB (for Cambodia and Rwanda’s interventions) and APEFE (for DRC< Benin and Burundi). At some point DGDC chaired a meeting which aim was explicitly to harmonise (to the level of the logical framework) supports in a vocational training project in Benin. Study-tours are organised in agreement with other of our partners.

In Rwanda, BTC and VVOB went further and developed a joint DTF with a common logframe in the vocational training sector.

Most of these partnerships are mentioned. The evaluation does not state that there is no cooperation at all at HQ level, but that it is weak between agencies at HQ level, which is especially true amongst the indirect actors.

P 53/54, Coordination, transparence et accountability: “Burundi...APEFE has only an observatory role in the SMCL” : It would only need the SMCL to decide to give a member status instead of an observator status to APEFE for APEFE to be able to play its full role (if it is what it wants and if it has the necessary competences in country).

It is useful to keep in mind that the Benin logframe is almost the same for APEFE and BTC, same for the one of TVET-MIFOTRA in Rwanda with VVOB and BTC. In these 2 projects cooperants and not BTC staff work with BTC budgets.

“In DRC ... APEFE was not allowed to participate in the formulation....” As far as we remember, there has never been an interdiction to participate, it was more a question of non-availability of expertise at the time of the formulation.

Opinions might diverge between actors. The evaluation takes the point BTC makes here.

And in the project that is referred to here there are a number of APEFE trainers (in the 1st phase of the project as well as now), who provide training within the BTC project and organisational and financial means are provided to them.

The evaluation notes this in the DRC case-study report.

P 55, Institutional strengthening: In Rwanda BTC manages 2 interventions (in the TVET sub-sector) – which contribute to the identification of needs and their prioritisation. Support to Capacity Building (at the beginning) and MIFOTRA-Kavumu.

P 56, Fragile states : BTC-Education-Bruxelles had the duty to ensure PIUs of the TVET projects in Burundi and DRC were in contact with each other as they have similar objectives and intermediary results.

Probably because of planning reasons, availability and calendar /agendas differences, there has not yet been direct collaboration on details, although these two interventions share a number of information.

This probably explains why the evaluation teams in these two countries have not found evidence, at first sight, of particular collaboration between the two projects.

Understood

P 57, Transversal themes : We would have liked the report to be much more detailed on this. It is limited to “...*little evidence of particular intervention ‘s effects on gender*”. What was the tool used to find this « little evidence » ?

Since a number of years bilateral projects in education have specific chapters in their DTF and also often have intermediary results focusing on equality. One could have found out whether the implementation follows this or not.

We cannot find anywhere either reflections on transversal themes such as SIDA and Children rights which also have a particular status in the implementation of bilateral interventions.

Evidence would include gender related outcome indicators and evidence of gender-awareness in procedures. The evaluation saw specific work addressing SIDA, but little evidence of mainstreaming. We saw no real evidence of work informed by or promoting Children’s Rights.

Fast Track Initiative : The report would be clearer and more pertinent if it had analysed better Belgium’s role in the use of new available funds through the FTI in the education sector. Very little is said on the fact that Belgian cooperation contributed to more the five million USD in the period 2003-2006.

What are the effects on our partner country’s education systems ? What are the appreciations regarding advantages and limits of this new cooperation model between donors and national partners ? Have the evaluators had the opportunity to confirm that completion rates increased in partner countries due to this FTI support?

How can one appreciate Belgium’s role in advocacy so that partner countries evolve quickly towards the minimum 20% of national expenditure for education (one of the important benchmarks).

Do the evaluators propose other new benchmarks after these 5 years of FTI ?

Lastly, do they suggest a substantial increase or not through FTI of Belgian contributions in the education sector, or do they advise we stick to our rather symbolic contribution of 1 to 2 million euros per year to the Enhanced Catalytic Fund?

Appreciations on FTI would be welcome as this initiative is mainly done in education – especially in basic education of the following Belgian partner countries : Vietnam, Mozambique, Mali, Rwanda, Senegal et Bénin. IN addition, other partner countries (Burundi, Bolivie, RDCongo) are about to submit a sector plan.

Comments on this topic would be more useful as FTI happens at a time when we observe a significant decrease in donors commitments for basic education (see meeting “Education for all: keeping our promises” – Brussels, mai 2007)

FTI works as a catalyst and organising structure, not as a funding agency. It is particularly in the use of the catalytic fund, to which Belgium makes a proportionate contribution (more than Ireland, slightly less than Italy³). The Catalytic Fund has not yet been used in any of the case study countries, although Burundi is in the next group. After a slow start the FTI can show countries benefiting from the Fund to become eligible.

For Vietnam FTI is a backdrop to ongoing work rather than a funding channel. Similarly in Benin, where FTI has provided a nucleus for donor coordination (excluding Belgium in this non-partner).

The FTI secretariat reports significant progress on key indicators in countries engaged in the process, but this evaluators recognise that a mix of multilateral and bilateral support is involved.

Ultimately, however, this decision will be driven by considerations of aid policy- whether or not to commit to international collaborations, if necessary shaping and strengthening them. The evaluation makes such a recommendation but recognises its implications for the Belgian agencies.

³ <http://www.fasttrackinitiative.org/library/DC2006-0015%28E%29-Education.pdf>



Education *for* Change Ltd.
17A Christopher Street
London EC2A 2BS
Tel: 020 7247 3370
Fax: 020 7247 3371
e-mail: mail@efc.co.uk

**Federal Public Service
Foreign Affairs, Foreign Trade and
Development Co-operation**

Directorate General for Development Co-operation



Evaluation Department (D0.2.1)

TERMS OF REFERENCE

Ref: D0.2.1/2006.01

**THEMATIC EVALUATION OF THE BELGIAN DEVELOPMENT
COOPERATION IN THE EDUCATION SECTOR**

Januari 2006

1. Context

In its evaluation strategy paper that was approved by the Directorate-General for Development's Management Committee in January 2004, the Evaluation Department (D0.2.1) recommends identifying yearly and with the DGD the themes and major concerns that Belgium's development co-operation and its partners consider important and cut across several programmes/projects/countries in order to study them in greater detail.

The aim of these thematic/sectoral and/or joint evaluations goes beyond the framework of one programme/project and one country or continent. It is important to extract from these assessments the teachings that are necessary to enhance the relevancy of the DGD's actions.

D0.2's strategy paper highlights the importance of disseminating the conclusions and recommendations of these evaluations. This is particularly true for the conclusions and recommendations that target vaster policy changes, or possibly administrative and legal procedural changes within the DGD. These teachings deserve to be disseminated not only to project and programme managers and partners, but also to the directorate's management and political/policy analysts.

One of the themes chosen for the 2005/06 evaluation programme concerns **education and training**.

1.1. The international context

The international context in the area of education and training has the following characteristics:

The right to education is recognised in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights: "Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages." **Adult literacy training and education** are an integral part of this basic right to education for all.

The Millennium Goals Declaration (8 September 2000): The international community paid special attention to education by setting two millennium goals specific to this sector, to wit:

- **Guaranteeing quality elementary education for all.** The aim of this goal is to give all children, both boys and girls, everywhere in the world the means to complete a full elementary education cycle by 2015.
The indicators monitored for this are:
 - Net rate of primary schooling.
 - Proportion of pupils starting the first year of elementary education who go through to the completion of fifth grade.
 - The proportion of the national budget that is spent on education and the proportion of that spending that goes for elementary education.
 - The number of class hours,
 - The pupil/teacher ratio
 - The pupil/text book ratio
 - The failure and pass rates, which give an approximate measurement of internal effectiveness
 - The literacy rate of 15- to 24-year-olds.
- **Promoting gender equality and women's empowerment.** The aim of this objective is to eliminate gender differences in primary and secondary education by 2005, if possible, and on all levels of education by 2015 at the very latest. The indicators monitored for this are:
 - Gender ratios in primary, secondary, and higher education.
 - Literacy rate of women in the 15-to-24 year age bracket compared with men.

Poverty Reduction Strategy Papers (PRSPs). These papers, which were launched in 1999, describe developing countries' macroeconomic, structural, and social policies and programmes to promote growth and reduce poverty. They are prepared by the countries' governments, most of the time with the help of international and/or local experts from the World Bank, and use a participatory process that involves civil society and development organisations. Although the PRSPs focus primarily on the macroeconomic problems of growth and debt repayment, they set a sectoral policy

framework for reducing poverty and stimulating growth. Education has been chosen as an important factor for reducing poverty and boosting economic growth in all developing countries.

The Rome Declaration on Harmonisation and Alignment (February 2003) and Paris Declaration on Aid Effectiveness (March 2005) consecrate the following in particular:

- the primacy of the Southern partners' strategies, institutions, and national processes over the donors' procedures and practices;
- the need to co-ordinate, where possible, their efforts in co-financing **national programmes** (for example, elementary education development programmes), even in **co-financing entire sectors through new co-operation instruments (basket funding, targeted budget aid, and general budget aid)**.

The Fast Track Initiative and Education for All (FTI – EFA)

FTI is the first attempt to operationalise the Monterrey Consensus. It is an international initiative aimed at speeding progress toward achieving the millennium goals mentioned above. It is neither an organisation nor a fund, but an international process.

The management structure comprises:

- an annual meeting of partners (donors, partners, and civil society),
- periodic technical meetings (donors),
- a secretariat (housed within the World Bank)
- a Steering Committee with five standing members (World Bank, UNESCO, the two current co-chairs - one G8 country and one non-G8 country-, and the outgoing co-chair. The co-chairs have a one-year term of office.); and
- two financial instruments: the FTI Catalytic Fund and Education Programme Development Fund.

In accordance with the Monterrey position, the FTI conducts four types of action aimed at increasing the funds spent on education but also rationalising their use.

- a. Ensuring that sufficient resources (internal AND external resources) are allocated for achieving the above-mentioned millennium goals.
- b. Ensuring that first the Rome Declaration and then the Paris Declaration on Alignment and Harmonisation are implemented in the education sector (this requires national strategies and policies to develop the education sector, especially to develop elementary education).
- c. Ensuring a certain equality amongst the countries and greater independence from the donors (use of the Catalytic Fund).
- d. Providing theoretical and practical solutions for the problems that thwart the development of credible education plans (fragile states), e.g., capacity building and use of the Education Programme Development Fund.

1.2. The Belgian context

The education strategy paper

The September 2002 strategy paper for the education and training sector is based on some broad development principles that concern all of the Belgian development co-operation agencies active in education.

Chapter 2 of the note reviews the lessons of the DGD's practical experience in overseas development in various countries, based upon the spending statistics and project and programme evaluation data. It reveals the following elements in particular:

- The relative drop and high fluctuations in the number of interventions in this sector.
- The great fluctuations in direct bilateral aid disbursements and the various indirect expenditures (NGOs, APEFE-VVOB, and university co-operation).
- The great drop in direct bilateral aid disbursements.
- The great drop in the number of technical assistants (in both direct and indirect aid).
- The great fluctuations in the proportions of direct bilateral, indirect, and multilateral aid disbursements.
- In the area of bilateral co-operation, there are great year-on-year fluctuations amongst the continents, areas of intervention, and disbursements for grants and fellowships.

Multiplicity of Belgian players

Through the DGCD (Directorate-General for Co-operation and Development), Belgium finances many indirect and multilateral development co-operation agents in the area of education and training (APEFE, VVOB, CIUF, VLIR, research institutes, NGOs, UNESCO, UNICEF, World Bank, training programmes of other multilateral bodies, etc.), in addition to direct bilateral development co-operation. For lack of one overarching Belgian strategy in this area, the various agents' education and training activities are likely to result in a fragmented effort overall.

The DAC's report¹ on Belgian development co-operation mentions that with 9% of the aid broken down by sector in 2002/03, education is the greatest recipient. However, according to this peer review, analysis of the ODA's distribution within the education sector reinforces the skew within the field: Even though it is progressing, elementary education is largely neglected, for it gets only 7% of the aid allocated for education. The commitment in favour of MDGs should however result in greater emphasis being placed on elementary education, which corresponds to Objectives 2 and 3. In actual fact, the DAC report points out, this breakdown is the result not of Belgian development co-operation's strategic choices, but of its organisation. Indeed, the bulk of Belgian support for education is given through indirect co-operation and thus depends on players with managerial freedom, which devote their aid more to secondary, technical, and university education.

The press release concerning this report called upon Belgium to rationalise the complex set of existing instruments even more and to develop a more strategic approach on the part of all those involved in Belgium's development co-operation. Moreover, Belgium is also urged to bolster the sectoral concentration of its aid. In any event, the DAC's statistics do not provide sufficient data for setting specific figures to Belgium's commitment to achieving the Millennium Goals at the current time.

Belgian education and training policy

Education and training are defined as one of the five priority sectors of Belgian direct bilateral development co-operation. We should remember that pursuant to the Belgian law of 25 May 1999, the areas of activity of the indirect and multilateral aid organisations that are selected as partners of Belgian development co-operation must correspond to one or more of the priority sectors.

Belgium's development co-operation agency participates actively in international and multilateral education actions. Genially speaking, DGD aims to achieve the Millennium Development Goals (MDGs) and aligns itself with the **Anti-poverty Strategy** approach that the United Nations approved in 2000. A broad consensus amongst donors was also achieved with the Rome Declaration on Harmonization (February 2003) and the more recent Paris Declaration on Aid Effectiveness (March 2005).

Whereas all of the Southern partners' PRSPs include supporting the education sector amongst their development priorities and consider this to be one of the main ways to reduce poverty and ensure sustainable development, Belgium, like almost all of the donors, believes that:

- **Quality education** is a basic need of developing societies
- **Quality education** is a constant need
- Education is an **important factor for combating poverty** and one of the essential factors for **facilitating access to jobs**.
- All actual intervention is the result of the combination of the national development strategies that are enshrined in the partner countries' national, regional, and local programmes and the donors' co-operation strategies. That is what **partnership** means.
- The **primary goals of education are social, economic, and human development**. Given the differences in the degrees of the various educational system's development and social-cultural contexts, individual fulfilment in phase with society is the most important goal of education in a

¹ Peer Review of the Development Co-operation Policies and Programmes of Belgium, 26 October 2005.

development context. In this spirit, courses leading to qualification, technical education, and vocational educational must not be overlooked.

- **Secondary education** will become more and more important as a growing number of children complete primary school.
- **Higher education**, which is called upon to train future instructors, and **university education**, which will turn out the Southern countries' future legal, political, and economic leaders, remain as important as ever.
- Special attention must be paid to **gender equality**, and not just because women are the main vectors of social values, health values, and other values likely to influence future generations' chances of development heavily in many of our partner countries, but also because women, like all citizens, have a fundamental role to play in the economic growth and stability of their countries.
- **Environmental education** is a cornerstone without which **sustainable development** is impossible.
- **Institution development and capacity building** are two indispensable elements
 - to enable our partners in the South to design and manage their own sectoral development plans,
 - to ensure that policy-makers and civil servants take leadership in co-ordinating their technical and financial partners in implementing these plans,
 - to ensure an optimal political dialogue between the national authorities and all the components that are active in implementing the plans (donors, civil society, the private sector, etc.), and
 - to ensure better co-ordination with all the partners of development.

There will be a crucial need in the coming years to develop strategies to support this institutional and general capacity building. Of course, awarding targeted study and training grants will play an important role in these strategies, as will the use of national structures. It will also be important to engage in a real analysis of the development needs that our partners express and to come up with the right responses to them.

- The media, especially radio and television, are ways to reach a very broad audience, including for the achievement of education goals. The arsenal has been completed in the past few years by the **development of information and communication technologies (ICT)**, thereby facilitating distance learning and the virtual university. The new information technologies will thus have a very important role to play in "conventional" schools as well as to meet particular problems (scarcity of teachers, inaccessible regions, further training of school teachers, and so on).
- Finally, one must bear in mind that **education is linked to and cuts across many other sectors/themes**, such as the environment, disease prevention (especially AIDS), hygiene & sanitation, gender issues, civics, peace, the development of civic-mindedness, political tolerance, and so on. Consequently, Belgian development co-operation policy privileges an inter-sectoral approach. Inversely, many interventions in sectors other than education contain sizeable "training and capacity-building" strands.

2. Aim of the thematic evaluation

The aim of this evaluation is to provide content for the drafting of a strategy paper that is expanded to embrace all forms of co-operation (direct bilateral, multilateral, indirect) and all types of intervention (grants, projects, programmes, sectoral, budgetary, targeted and non-targeted, etc.).

This new strategy paper will have to take account of the great variability of the funds that are allocated to the sector, multiplicity of Belgian players, multiplicity of target groups, large number of instruments used, the various sub-sectors, many stages of development that the partners have reached, and variability of national and international priorities.

In line with the legislation requiring that strategy papers be reviewed and updated at least once every four years, this new strategy paper will reflect more the international stakes of the moment.

To achieve this aim, the evaluation will have to give rise to proposals to improve the **coherence, co-ordination, and complementarity** of the work done by the various Belgian players and their partners from the South. The “three Cs” are considered here to be ways to improve the relevance, effectiveness, efficiency, lasting effects, and impact of Belgian development co-operation in this sector.

3. Evaluation questions

The evaluation questions revolve around the three focal points of the evaluation and five evaluation criteria of the OECD’s DAC. The lists of questions given below are given for information’s sake and are not exhaustive. They will have to be completed by the consultant in line with the directions that the steering committee gives after the document-gathering phase. They will also have to take the following points into account:

- The specific natures of what are known as “fragile” states, which require an appropriate strategy.
- The advent of sectoral approaches (SWAP) and sector budget support.
- All of the questions must also be considered from the cross-cutting perspective of equal opportunities for girls and boys in the case of the direct beneficiaries (pupils and students) and for men and women in the case of the indirect beneficiaries (teachers and parents) and for the other stakeholders. Consultants shall refer to the DGCD’s May 2002 strategy paper on equal opportunities for men and women and the context of the Millennium Development Goals regarding education.

The evaluation will in particular take on board the importance of access to education for girls and women’s involvement (on the level of government as well as in civil society and on the international, national, and local levels) in setting education and training policies, designing the strategies that are put in place, and determining specific education needs.

3.1. Coherence

Means coherence

- To what extent are the levels of Belgian development co-operation’s material and financial commitments to education and training relevant compared with commitments in other sectors and themes?

Coherence with the international context

- To what extent is Belgian development co-operation in education and training coherent with the new international context (MDGs, PRSPs, new forms of co-operation, harmonisation, and alignment)? To what extent do the new actions reflect these new trends?
- Does Belgian financing of the interventions implemented by international organisations (European Union, UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank, Fast Track Initiative) foster Belgium’s active participation in thinking about and developing common positions on the international stage?

Internal coherence

- To what extent are the strategy paper for education and training (with regard to bilateral co-operation) and the principles enshrined in the implementing partners’ strategies/action plans that are financed by Belgium coherent with each other?

Alignment and ownership

- To what extent does Belgian development co-operation support the development of its partners’ **national education/training policies**? Does Belgian development co-operation dovetail with the beneficiary countries’ national education plans? Is Belgium’s contribution coherent with the material and human needs expressed in these plans? Is it coherent in the long run?
- To what extent does the institutional support given to the universities and other educational establishments help this strengthening of national policies? More generally, are the design and implementation of Belgian interventions in education and/or training coherent with the existing national/local policies, strategies, institutions, and resources?
- How does Belgian development co-operation contribute, through its coherence, to the sustainability of the partner countries’ educational systems? In what way might better coherence

help improve the beneficiary countries' abilities to devise and maintain their own education policies?

- To what extent does Belgian development co-operation in education/training build the partner countries' capacities in the areas where they most need it? What respective roles do Belgium and the partner countries have in determining these areas?
- How are the direct beneficiaries (pupils, teachers, and pupils' parents) involved in planning, implementing, monitoring, and evaluating the interventions that Belgium finances?
- How are the other development agents (Ministry or ministries, decentralised administrations, private sector, institutions, etc.) involved in planning, implementing, monitoring, and evaluating the interventions that Belgium finances?
- What specific strategy can be defined for intervention in states that are labelled "fragile"?

Sustainability

- To what extent does Belgian development co-operation help solve the problem of the sector's sustainable financing and stabilise the teachers/trainers?

Impact

- What impacts of Belgian development co-operation on (i) intellectual poverty (access to education, scholastic performance, etc.) and (ii) financial poverty can be attributed specifically to better coherence? (By "access" we mean the geographic, financial, and cultural availability of the services seen from the perspective of the principle of the right to education for all.)

3.2. Co-ordination

Co-ordination mechanisms

- What are the partner countries', Belgian, and/or mixed mechanisms that Belgium can use to play a co-ordinating role? To what extent are they used? To what extent are they effective?

On the international level

- How are the programmes/action plans of the various actors that Belgium finances co-ordinated internationally? How does this co-ordination boost the effectiveness and efficiency of our co-operation? What role does Belgium play in this co-ordination? Is Belgian development co-operation subject to specific constraints?

On the Belgian level

- To what extent and how are the programmes/action plans of the various actors that Belgium finances co-ordinated in Belgium? How does this co-ordination boost the effectiveness and efficiency of our co-operation? Who takes on leadership for co-ordinating education aid amongst the Belgian actors in Belgium? How is this leadership exercised? To what extent is it appropriate? What are the constraints to which it is subject?
- To what extent are the lessons learnt from the past experiences of the various actors of Belgian development co-operation in education and training used in a co-ordinated fashion? Have the monitoring and evaluations of the interventions conducted over the past ten years produced any lessons to enable the partner countries and Belgian development co-operation to improve their education and training concepts and practices?

On the local level

- To what extent and how are the programmes/action plans of the various actors that Belgium finances co-ordinated in the beneficiary countries? How does this co-ordination boost the effectiveness and efficiency of our co-operation?
- What role does Belgium play in the mechanisms for co-ordinating the work of the donors that are active in the field in the partner countries? What are the specific constraints on Belgian development co-operation?

3.3. Complementarity

Specificity of the policy

- To what extent does Belgian development co-operation in education and training make a specific contribution to education policies in the South?

- Are there any Belgian technical experts in education and training at UNESCO, UNICEF, and the World Bank? What are their roles? What influence do they have?

Specificity of the actors

- What is the specific contribution to the needs of the beneficiaries in the Southern countries of the various implementing partners financed by Belgium?

Contribution to effectiveness and efficiency

- How does the complementarity of our interventions boost the effectiveness and efficiency of our co-operation?
- What is the added value of the various Belgian implementing partners (i) for Belgium and (ii) in the partner countries?

Complementarity between Belgian actors

- How and to what extent do the strategies of the various Belgian development co-operation actors in education and training complement each other?
- Who takes on the leadership in establishing the complementarity of education aid? How is this leadership exercised?
- In what ways do the education and training interventions complement the work done in the other priority sectors of Belgian development co-operation?

Complementarity in the field

- In what ways are the field activities of the various Belgian development co-operation actors in the area of education and training complementary (i) to each other, (ii) to the beneficiary country's activities, and (iii) to the activities financed by other donors? Is the complementarity (i) technical, (ii) geographical, and/or (iii) cultural?
- How does complementarity in the field take shape (i) between Belgian actors in the beneficiary countries and (ii) between the donors and beneficiary countries? Who takes the initiative/lead in establishing this complementarity?

4. Methodology

Since this is a thematic and prospective (looking to future options) evaluation, it is necessary to avoid assessing the various initiatives one at a time. Rather, the focus should be on determining the strengths and weaknesses of each type of co-operation/intervention in education and training in the South. The ultimate aim is to make recommendations to improve (optimise) the coherence, co-ordination, and complementarity of Belgian support for the education and training sector. It is thus important to remember that the projects that are selected for thematic evaluation must not be examined in a vacuum, but as representing a specific form of co-operation, a specific country, a specific implementing partner, and so on. Finally, one must take account of the fact that some interventions were identified and formulated in a context that often existed prior to the writing of the strategy paper, which is the result of Belgian development co-operation's accumulated knowledge in the education sector, and often existed before the current international context mentioned above.

The consultant firms that respond to the call for tenders to evaluate this theme in Belgian development co-operation will give an explicit description of the methodology in five phases as given below:

Phase 1: Document gathering. Critical inventory of Belgian development co-operation in education and training:

- Integration of the first steering committees' observations ("kick-off" meeting) (see Section 7 below).
- Critical inventory of the documents concerning DGCD's strategy.
- Critical inventory of the documents concerning the Belgian partner organisations' strategies and interventions.
- Critical inventory of the documents concerning the international partner organisations' strategies and interventions.
- Critical inventory of the documents concerning the 18 partner countries' strategies.
- 2^o steering committee meeting

Phase 1 outcome: Report on the situation "as is"

Phase 2: Opinion gathering. Analytical phase

- Integration of the second steering committee's observations.
- Organisation of interviews in Belgium and abroad.
- Interviews in Belgium and abroad.
- In-depth analysis of the strategy documents and opinions/visions
- Drafting of a provisional « inception report » proposing the field and scope of the evaluation.
- Expanded steering committee meeting that includes all of the partners in Belgium (3rd meeting).

Phase 2 outcome: A final "inception report" defining the field and scope of the evaluation.

Phase 3:

- Preparation for field missions and inclusion of the 3rd steering committee meeting's observations. Field missions.
- Local analysis of outcomes.
- Local feedback workshop.
- Finalisation of a "fact sheet" for each country.

Phase 4:

- Synthesis of the field missions and final report concept
- Drafting of the provisional final report.
- Holding of five feedback workshops (five days before different panels).
- Inclusion of observations.
- Fifth steering committee meeting.
- Drafting of the final report.

Phases 1, 2, and 4 require knowledge of Dutch and French within the team.

The working languages in the countries visited will be French, Spanish, or English, depending on the case.

Phase 5:

DG-D will be responsible for circulating the final evaluation report to the relevant actors/partners in the education and training sector in Belgium and the partner countries.

4.1 Programme/project and country selection

The programme/project/country selection criteria are as follows:

- Concentration of programmes/projects/intervention by country and by actor.
- Geographical coverage (mainly Africa, one country in Latin America, one country in Asia).
- Level of education (primary, technical, vocational, secondary, and university).
- Type of intervention (budget aid, project aid, investments, technical assistance).
- Levels of intervention (international, national, local).
- Length of the intervention.
- Diversity of channels (direct bilateral aid, NGOs, APEFE, VVOB, VLIR, CIUF FBS, multilateral arrangements).
- Type of activity: Curriculum development, capacity building, institution development, provision of equipment, provision of textbooks, construction, and so on.

Field visits will be made of all the actors without distinction, 6 countries (one in Asia, four in Africa, and one in Latin America).

The shortlist of countries and projects/programmes chosen for evaluation will be drawn up in partnership at the end of Phase 2 with all the stakeholders and taking account of the countries that are frequently solicited for other evaluations. This list will be approved by the DGD's Directorate-General.

4.2 Data source

4.2.1. Written documents:

The written documents that will have to be consulted include:

- the education and training strategy paper,
- the strategies/action plans/agreements of the multilateral and indirect partners,
- the 18 partner countries' strategy papers,
- these countries' national education and training policies and other relevant national documents,
- reference documents concerning the problems raised in the evaluation questions,
- education and training intervention monitoring and evaluation reports, and
- documents specific to the selected projects/programmes

Note 1: For the critical inventory, the consultants will have to collect the documents from the DGCD's various departments themselves.

Note 2: The consultants shall refer to the DAC glossary for the evaluation terms' definitions and definitions in the education strategy paper when it comes to education terms.

4.2.2. Individual interviews and group interviews/questionnaires

Category of respondents:

- On the international level
 - International organisations involved in education and training (UNESCO, UNICEF, FTI Secretariat)
- In Belgium
 - DG-D**
 - Directorate-General D0
 - Education and training expert (Ms Dusépulchre),
 - Bilateral grants officers (Ms Degrugillier)
 - D2.2 for literacy
 - D3.1 for NGOs that have education projects in the South.
 - D3.2 for CIUF and VLIR (Mr Bourgeois)
 - D3.3 for APEFE and VVOB. (Mr d'Adesky)
 - The selected projects/programmes' managers
 - Indirect actors**
 - NGOs with education projects in the South (French- and Dutch-speaking)
 - VLIR & CUD + universities/institutes with co-operation projects.
 - VVOB, APEFE
 - BTC (Belgian Technical Co-operation)**
 - BTC thematic expert
 - BTC managers of education projects/programmes
- On the national level of the countries concerned by the case studies:
 - The DG-D's attachés
 - Resident representatives of BTC
 - Ministries relevant to education and training
 - Donors involved in education/training
 - Representatives of the multilateral organisations concerned
 - Representatives of the national education/training co-ordination and consultation mechanisms
 - Representatives of the mixed local consultation structures (MLCSs)
 - Employers' representatives (matching education and their needs)
 - Teacher and instructor training institutes
 - PTAs
 - International associations carrying out work in the sector.
- On the local level
 - The projects' managers (Belgians and locals) and technical assistants
 - Local authorities
 - Non-state teaching organisations

- International organisations work in education and training
- Local employers (matching education and their needs)
- Beneficiaries (pupils and students)
- Teachers and representatives of the pupils' parents

5. Timetable

The evaluation will run from March 2006 to February 2007 inclusive.

6. Level of effort for the field missions

The proposed work time for the field missions is set at 14 calendar days. **The presence of a team leader, who will participate in at least the first field mission** (to validate the methodology), **while being responsible for the preparatory and reporting phases, will be required.** For these field missions we envision teams of at least two people, that is, an international expert and a regional expert. (The volume of work per mission is thus 28 man-days.)

One or more representatives of the contracting authority may accompany one or more field missions as observers.

7. Management of the evaluation

The Evaluation Department (D0.2.1) is the department within the DGCD that is in charge of “putting the evaluation on the market” and the contract’s administrative management.

An expanded steering committee will be set up to participate in the “kick-off” meeting, to comment on the “inception report”, and to comment on the provisional final report. It will be chaired by D0.2.1 and include representatives of the DGD: D0.1 (strategy unit), D1 (bilateral programme), D2.2 (FBS), D3 (NGOs, CIUF, VLIR, APEFE, VVOB), and D4 (multilateral programme); and CTB of the special evaluation department (S0.4). It will also include representatives of ACODEV, COPROGRAM, VLIR, CIUF, APEFE, and VVOB.

8. Feedback

Feedback is an important aspect of the evaluation brief. In Belgium, several mechanisms for this already exist (platforms, working parties, and annual meetings) and can be used to channel the evaluation’s findings in conjunction with the DGD partners who are involved in these networks. Five other feedback sessions (lasting one day each) at most will have to be organised inside and outside the DGD in order to reach the various Belgian actors working in education and training development co-operation. The embassies will circulate the final report in the partner countries.

9. Outputs of the evaluation

The evaluation team will provide

- **A critical inventory** of Belgian development co-operation in the area of education and training within the Belgian national context, in the contexts of the 18 priority partner countries, and in the international context. As this inventory will cover the interventions of the federal authorities, community institutions, and international organisations, it will be multilingual.
- **An “inception report”**, in the consultant’s language (French or Dutch), including the preliminary conclusions drawn from the desk study, the field and scope of the evaluation, and a shortlist of countries and interventions for the case studies.
- **A mission report for each country visited** and feedback (oral with teaching materials) on the preliminary lessons, conclusions, and recommendations that come out of the missions to the countries that are selected.
- A **provisional final report** (see Section 10 below).
- At most five feedback sessions (oral presentations with teaching materials) to various fora of Belgian actors engaged in co-operation work in the education and training sector.
- A **definitive final report** (see Section 10 below).
- An **executive summary** (in French, Dutch, Spanish and English)

10. Structure of the final report

Besides the general context of the thematic evaluation, the methodology used, and constraints encountered, the final report will include a cross-cutting analysis (findings, conclusions, and recommendations) reflecting the concerns specified in the terms of reference).

The following will be appended to the provisional final report:

- The evaluation's terms of reference.
- A list of all the aid workers/agencies met.
- The field mission reports, that is, the country « aide-mémoire », rewritten to take account of the observations made during the country feedback sessions.
- The data collection tools.

Besides the appendices foreseen for the provisional final report, the definitive final report will comprise a specific appendix that will include all of the comments – written in full – made regarding the provisional final report. The consultants will justify or rebut these comments with their own comments, as required, in this same appendix. The comments with which the consultants agree will be included in the definitive final report.

The provisional and definitive final reports must be provided in ten copies in Dutch and in 10 copies in French.

To facilitate the local partners' remarks and reactions, the field mission reports shall be written in a language that facilitates these reactions (French, English, or Spanish, depending on the case). The other appendices may be drafted in the consultant's language (Dutch or French).

All translations must be edited by the consultant:

An unbound copy and electronic version (disquette or CD-ROM) of each document shall also be submitted.

11. Evaluation team

11.1 The experts' expertise

The team of experts proposed by the tenderers shall be composed of consultants from the North and South. The DGCD strongly encourages forming **international consortia** so as to be able to meet the brief's requirements and specificity optimally.

The team will include the following required expertise:

- Expertise in co-operation project/programme evaluation and experience in thematic/sectoral evaluation.
- Expertise in the education and training sector. Very good research and synthesis/summarising abilities.
- Very good teaching abilities.
- Very good knowledge of English, French, Dutch and Spanish must be assured within the team.

11.2 Team's profile

Ideally, the team's members should bring the following qualifications to the team:

- One or more specialists in strategic evaluation (thematic, multiform, multicountry, multidonor, etc.) with experience in the fields of education and training. This specialist (or one of these specialists, if there are several) will be the team leader for the evaluation.
- One or more experts in teaching/learning theory and teaching and training methods with evaluation experience in developing countries.
- One or more experts in the development of education and training policies, with experience in institution building.

Service public fédéral
Affaires étrangères, Commerce extérieur
et Coopération au Développement

Direction générale de la Coopération au Développement

Rue des Petits Carmes 15, 1000 Bruxelles, Belgique



Service Evaluation (D0.2.1)

TERMES DE REFERENCE

Réf. : D0.2.1/2006. 01

APPEL D'OFFRE GENERAL POUR L'EVALUATION
THEMATIQUE DE LA COOPERATION AU DEVELOPPEMENT BELGE DANS
LE SECTEUR DE L'EDUCATION

Janvier 2006

1. CONTEXTE

Dans sa note stratégique en évaluation approuvée par le comité de gestion de la DG D en janvier 2004, le Service Evaluation (D0.2.1) recommande l'identification, annuellement et de concert avec la Direction générale, de thèmes ou préoccupations importantes pour la coopération belge et ses partenaires, communes à plusieurs programmes/projets/pays, en vue de les étudier plus en profondeur.

L'objectif de ces évaluations thématiques/sectorielles et/ou conjointes dépasse le cadre d'un programme/projet et d'un pays ou continent. Il est important de dégager de ces évaluations des leçons en vue de contribuer à la pertinence des actions de la DG D.

La note stratégique de D0.2 met en évidence l'importance de la diffusion des conclusions et recommandations des évaluations. C'est particulièrement le cas des conclusions et recommandations qui visent des changements plus larges au niveau des politiques ou éventuellement au niveau de procédures administratives ou légales au sein de la DG D. Ces enseignements méritent une diffusion ciblée non seulement sur les gestionnaires et sur les partenaires mais aussi sur le management et sur les analystes politiques.

Un des thèmes retenus dans le programme d'évaluation pour l'année 2005-2006 concerne **l'éducation et la formation**.

1.1. Le contexte international

Le contexte international sur le plan de l'enseignement et de la formation a les caractéristiques suivantes :

Le droit à l'éducation est reconnu à l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme : **« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental »**. L'alphabétisation et la formation des adultes font partie intégrante de ce droit à l'éducation de base pour tous.

La déclaration du Millénaire (8 septembre 2000) : La communauté internationale s'est penchée avec une attention particulière sur le secteur de l'éducation à travers la définition de 2 objectifs du millénaire spécifiques à ce secteur :

- **« Assurer une éducation primaire de qualité pour tous »**. Cet objectif vise à donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires, et ceci, d'ici à 2015.
Les indicateurs suivis dans ce cadre sont :
 - Taux net de scolarisation dans le primaire.
 - Proportion d'écoliers commençant la première année d'études dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième.
 - Part des budgets nationaux consacrés à l'éducation et dans ces budgets la part accordée à l'éducation primaire.
 - Nombre d'heures de cours,
 - Ratio élèves / maîtres
 - Ratio élèves / manuels scolaires
 - Taux de redoublement et les taux d'achèvement qui permettent d'atteindre la mesure de l'efficacité interne
 - Taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans.
- **« Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes »** Cet objectif vise à éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard. Les indicateurs suivis dans ce cadre sont :
 - Rapport filles / garçons dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.
 - Taux d'alphabétisation des femmes de 15 à 24 ans par rapport aux hommes.

Les documents stratégiques de lutte contre la pauvreté (PRSP). Commencés en 1999, ces documents décrivent les politiques et programmes macroéconomiques, structurels et sociaux des

PVD en vue de promouvoir la croissance et de réduire la pauvreté. Ces documents sont préparés par les gouvernements, la plupart du temps en association avec des experts internationaux et /ou locaux de la Banque mondiale, en utilisant un processus participatif impliquant la société civile et les partenaires de développement. Les PRSP, quoique essentiellement centrés sur les problématiques macro-économiques de croissance et de remboursement de la dette, définissent un cadre de politique sectorielle pour la réduction de la pauvreté et la croissance. Dans tous les PVD, l'éducation a été retenue comme un facteur important de réduction de la pauvreté et de croissance économique.

La déclaration de Rome sur l'harmonisation et l'alignement (février 2003) et la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (mars 2005) consacrent notamment

- la primauté des stratégies, des institutions et des processus nationaux des partenaires du Sud sur les politiques, procédures et pratiques des bailleurs de fonds ;
- la nécessité de coordonner, là où c'est possible, leurs efforts dans le co-financement de programmes nationaux (par exemple des programmes de développement de l'enseignement primaire) ; voire dans le co-financement de secteurs entiers par des nouveaux instruments de coopération (basket funding, aide budgétaire ciblée, aide budgétaire générale).

L'initiative « fast track » - éducation pour tous (FTI – EFA)

Le FTI est la première tentative d'opérationnalisation du consensus de Monterrey. C'est une initiative internationale qui a pour but d'accélérer les progrès en faveur des 2 objectifs du millénaire cités ci-dessus. Ce n'est ni une Organisation, ni un Fonds, mais un processus international.

La structure de gestion comporte :

- une assemblée annuelle des partenaires (bailleurs, partenaires et société civile),
- des réunions techniques périodiques (bailleurs),
- un secrétariat (basé au sein de la Banque mondiale)
un comité de pilotage de 5 membres (BM et UNESCO membres permanents co-présidence : un pays G8 et un pays non G8, co-présidence sortante. Les co-présidents ont une charge de un an
- deux instruments financiers : le FTI catalytical fund et l'Education Programme Development Fund

Dans la ligne de Monterrey, le FTI mène quatre types d'actions visant à augmenter les fonds alloués à l'éducation mais aussi à rationaliser l'utilisation de ces fonds

- a. Assurer qu'un nombre suffisant de ressources soit affecté à la réalisation des objectifs du millénaire cités ci-dessus (ressources internes ET externes).
- b. Assurer dans le secteur de l'éducation, l'application de la déclaration de Rome puis de Paris sur l'alignement et l'harmonisation (cela suppose des stratégies et des politiques nationales du développement du secteur éducatif et en particulier de l'éducation primaire).
- c. Assurer une certaine égalité entre les pays et une plus grande indépendance vis à vis des bailleurs (usage du Catalytical Fund).
- d. Apporter des réponses théoriques et pratiques à des problématiques qui font obstacle au développement de plans d'éducation crédibles (états fragiles, renforcement des capacités (usage de l'Education Programme Development Fund)).

1.2. Le contexte belge

la note stratégique en éducation

La note stratégique élaborée en septembre 2002 pour le secteur de l'éducation et de la formation est basée sur de grands principes de développement qui concernent l'ensemble des acteurs de la coopération belge en éducation.

Dans son chapitre 2, la note stratégique tire les leçons de l'expérience pratique passée de coopération de la DG-D dans les pays d'intervention, en se fondant sur des statistiques de dépenses et sur des données issues d'évaluations de projets et de programmes. Un certain nombre d'éléments y sont mis en évidence :

- La baisse relative et une forte fluctuation du nombre d'interventions dans le secteur.
- La forte fluctuation des dépenses bilatérales directes et des différentes dépenses indirectes (ONGs, APEFE-VVOB, Coop universitaire).
- La forte baisse des dépenses bilatérales directes.
- La forte baisse du nombre d'assistants techniques (dans le direct et dans les indirects).
- La forte fluctuation dans la répartition entre le bilatéral direct, l'indirect et le multilatéral.

- Au sein du bilatéral, il y a de fortes fluctuations annuelles entre les continents, entre les domaines d'intervention, et dans les dépenses pour les bourses.

Multiplicité des acteurs belges.

La Belgique, par l'intermédiaire de la DGCD, finance, outre la coopération bilatérale directe, de nombreux acteurs indirects et multilatéraux actifs dans le secteur de l'éducation et de la formation (APEFE, VVOB, CIUF, VLIR, Instituts de recherche, ONGs, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, programmes de formations d'autres organismes multilatéraux, ...). Faute de stratégie globale belge en éducation, les programmations des interventions de ces différents acteurs risquent d'être fragmentées.

Le rapport du CAD¹ sur la Coopération belge mentionne qu'avec 9% en 2002-2003 de l'aide répartie sectoriellement, l'éducation constitue le secteur le plus important. Cependant, « *l'analyse de la répartition de l'APD au sein du secteur de l'éducation renforce le constat... : même si elle progresse, l'éducation de base est largement délaissée, puisqu'elle ne reçoit que 7 % de l'aide allouée à l'éducation. L'engagement en faveur des OMD devrait pourtant conduire à privilégier davantage l'éducation de base, qui correspond aux objectifs 2 et 3. En réalité, cette répartition résulte non pas d'un choix stratégique de la coopération belge, mais de son dispositif de coopération. En effet, l'essentiel de l'appui belge au secteur de l'éducation se fait au niveau de la coopération indirecte et dépend donc d'acteurs dotés d'une autonomie de gestion (...), qui consacrent leur aide davantage à l'enseignement secondaire, technique et universitaire.* »

Dans le communiqué de presse relatif à ce rapport, la Belgique est appelée à rationaliser davantage l'ensemble complexe des instruments existants et à développer une approche plus stratégique de l'ensemble des acteurs de sa coopération. Plus loin, la Belgique est également invitée à renforcer la concentration sectorielle de son aide.

En tout état de cause, les statistiques du CAD ne permettent pas à l'heure actuelle de chiffrer exactement l'engagement belge en faveur des objectifs du millénaire.

La politique belge en matière d'enseignement et de formation

L'enseignement et la formation **sont définis comme l'un des 5 secteurs prioritaires de la Coopération bilatérale directe belge**. Rappelons que la loi du 25 mai 1999 prévoit que les domaines d'activités des organisations multilatérales et indirectes sélectionnées pour être partenaires de la coopération belge doivent correspondre à un ou plusieurs secteurs prioritaires.

La coopération au développement belge participe activement aux actions internationales et multilatérales en matière d'éducation. De façon générale, la DG-D adhère à l'atteinte des Objectifs de Développement du Millénaire et à l'approche de la Stratégie de Lutte contre la Pauvreté approuvés par les Nations-Unies en 2000. Un grand consensus entre bailleurs a également été obtenu sur la Déclaration de Rome sur l'harmonisation (février 2003) et, plus récemment, sur la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (mars 2005).

Considérant que l'ensemble des PRSP des partenaires du Sud place l'appui au secteur éducation dans les priorités de développement et considère que c'est un des moyens essentiels de réduire la pauvreté et d'assurer un développement durable, la Belgique, comme la presque totalité des bailleurs, considère que :

- L'éducation de qualité est un besoin fondamental des sociétés en développement
- L'éducation de qualité est un besoin permanent
- L'éducation est **un facteur important de lutte contre la pauvreté** et un des facteurs essentiels qui **facilite l'accès au monde du travail**.
- Toute intervention concrète résulte de la conjonction entre les stratégies de développement nationales des pays partenaires consignées dans les programmes nationaux (régionaux, locaux) d'une part et les stratégies de coopérations des donateurs d'autre part ; **c'est la notion de partenariat**.

¹ Examen des politiques et programmes de coopération pour la Belgique en matière de coopération pour le développement, 26 octobre 2005.

- L'éducation a le **développement social, économique et humain comme finalités premières**. Compte tenu des différences de degré de développement des systèmes éducatifs et des contextes socioculturels, l'épanouissement individuel en lien avec la société est la finalité la plus importante de l'éducation dans un contexte de développement. Dans cet esprit, **les formations qualifiantes, l'enseignement technique et professionnel** ne peuvent être délaissés.
- **L'enseignement secondaire** gagnera de plus en plus d'importance au fur et à mesure qu'un nombre croissant d'enfants achèveront l'enseignement primaire.
- **L'enseignement supérieur**, appelé à former les futurs formateurs ainsi que l'enseignement universitaire destiné aux futurs cadres politiques, économiques et juridiques des pays du Sud gardent toute leur importance.
- Une attention particulière doit être apportée à **l'égalité entre garçons et filles** ; non seulement parce que dans nombre de nos pays partenaires, les femmes sont le principal vecteur de valeurs sociales, de valeurs sanitaires et d'autres valeurs susceptibles d'influencer fortement les chances de développement des générations futures mais également parce que les femmes ont comme tout autre citoyen un rôle fondamental à jouer dans la croissance économique et la stabilité de leur pays.
- L'éducation au **respect de l'environnement** est une pierre angulaire sans laquelle aucun développement durable n'est possible.
- **Le développement institutionnel et le renforcement des capacités** sont deux éléments indispensables
 - pour permettre à nos partenaires du Sud de concevoir et de gérer leur plan de développement sectoriel,
 - pour assurer le leadership des responsables politiques et des fonctionnaires sur la coordination de leurs partenaires techniques et financiers dans la mise en œuvre de ces plans
 - pour assurer un dialogue politique optimal entre les autorités nationales et toutes les composantes actives dans la mise en œuvre des plans (bailleurs, société civile, secteur privé, .), et
 - pour assurer une meilleure coordination avec tous les partenaires du développement.

Il sera crucial dans les années à venir de définir des stratégies d'appui à ce renforcement institutionnel et au renforcement des capacités. Certes, l'attribution ciblée de bourses d'études et de stage jouera un rôle important dans ces stratégies tout comme l'utilisation des structures nationales. Il sera également important de développer une réelle analyse des besoins exprimés par nos partenaires en la matière et de développer des réponses adéquates.
- **Les médias**, particulièrement la radio et la télévision sont des moyens qui permettent d'atteindre un public très vaste y compris pour la réalisation d'objectifs éducatifs. S'y est ajouté, ces dernières années, le développement des techniques d'information et de communication facilitant l'enseignement à distance et l'université virtuelle. Les nouvelles technologies de l'information sont donc appelées à jouer un rôle très important tant dans les écoles « classiques » que pour répondre à des problématiques particulières (pénurie d'enseignants, régions inaccessibles, formation continuée des maîtres,...) .
- Enfin, il ne faut pas perdre de vue que **l'éducation est transversalement liée à de nombreux autres secteurs/thèmes** : l'environnement, la prévention de maladies (notamment le SIDA), l'hygiène, le genre, l'éducation civique, la paix, la constitution d'un esprit citoyen, la tolérance politique,... De ce fait, l'approche intersectorielle est privilégiée par la coopération au développement belge. Inversement, de nombreuses interventions dans d'autres secteurs que l'éducation contiennent des volets non négligeables de « formation – renforcement des capacités »

2. OBJECTIF DE L'ÉVALUATION THÉMATIQUE

L'objectif de cette évaluation est de permettre d'alimenter la formulation d'une note stratégique élargie à l'ensemble des formes de coopération (bi-direct, multi, indirect) et à tous les types d'intervention (bourses / projets / programmes / secteur / budgétaire ciblé et non-ciblé, etc...).

Cette nouvelle note stratégique devra tenir compte de la forte variabilité dans les fonds alloués au secteur, de la multiplicité des acteurs belges, de la multiplicité des groupes cibles, du grand nombre d'instruments, des différents sous-secteurs, des nombreux stades de développement des partenaires et de la variabilité des priorités nationales et internationales.

Conformément aux textes législatifs qui requièrent que les notes stratégiques soient évaluées et adaptées au moins tous les 4 ans, cette nouvelle note stratégique reflètera davantage les enjeux internationaux du moment.

Pour atteindre cet objectif, l'évaluation devra déboucher sur des propositions visant à améliorer **la cohérence, la coordination et la complémentarité** dans les interventions des différents acteurs belges et de leurs partenaires du Sud. Les « 3C » étant considérés ici comme des moyens d'améliorer la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la durabilité et l'impact de la coopération belge dans ce secteur.

3. QUESTIONS D'EVALUATION

Les questions d'évaluation sont articulées autour des 3 points focaux de l'évaluation et autour des 5 critères d'évaluation du CAD de l'OCDE. Les listes de questions reprises ci-dessous sont données à titre indicatif et ne sont pas exhaustives. Elles devront être complétées par le consultant en fonction des orientations que le comité de pilotage donnera après la phase documentaire. Elles devront également tenir compte des points suivants :

- la nature spécifique des Etats dits « fragiles » qui requiert une stratégie adaptée.
- L'avènement des approches sectorielles (SWAP) et de l'aide budgétaire sectorielle.
- Toutes les questions doivent également être envisagées sous l'angle transversal de l'égalité des chances entre filles et garçons pour les bénéficiaires directs (élèves, étudiants) et entre hommes et femmes pour les bénéficiaires indirects (enseignants, parents d'élèves) et pour les autres parties prenantes. Les consultants se référeront à la note stratégique de la DGCD de mai 2002 sur l'égalité des droits et des chances entre les hommes et les femmes, et au contexte des objectifs du millénaire relatifs à l'éducation.

L'évaluation intégrera particulièrement la préoccupation de l'accès à l'éducation pour les filles, et l'implication des femmes (tant au niveau gouvernemental qu'au niveau de la société civile, au niveau international, national et local) dans la définition des politiques d'éducation/formation, dans les stratégies mises en place, et dans la définition de besoins en éducation spécifiques.

3.1. **Cohérence**

Cohérence des moyens

- Dans quelle mesure le niveau d'engagement matériel et financier de la coopération au développement belge dans le secteur de l'éducation et de la formation est-il pertinent par rapport à l'engagement dans d'autres secteurs et thèmes ?

Cohérence avec le contexte international

- Dans quelle mesure la coopération au développement belge dans le secteur de l'éducation et de la formation est-elle cohérente avec le nouveau contexte international (objectifs du millénaire, PRSP, nouvelles formes de coopération, harmonisation et alignement) ? Dans quelle mesure les nouvelles actions reflètent-elles les nouvelles tendances ?
- Les financements belges d'interventions mises en œuvre par des organisations internationales (Union européenne, UNDP, UNESCO, UNICEF, B.M., Fast Track Initiative) favorisent-ils la participation active belge à la réflexion et à la définition de positions communes sur la scène internationale ?

Cohérence interne

- Dans quelle mesure la note stratégique pour l'éducation et la formation (relative à la coopération bilatérale) et les principes contenus dans les stratégies / plans d'action des partenaires de mise en œuvre financés par la Belgique sont-ils cohérents ?

Alignement et ownership

- Dans quelle mesure la coopération belge appuie-t-elle le développement des **politiques nationales** en éducation / formation de ses partenaires ? Au niveau des pays bénéficiaires, la

coopération belge s'inscrit-elle dans les plans nationaux d'éducation ? La contribution belge est-elle cohérente avec les besoins matériels et humains exprimés dans ces plans ? Est-elle cohérente dans la durée ?

- Dans quelle mesure l'appui institutionnel aux universités et aux autres établissements d'éducation contribue-t-il à ce renforcement des politiques nationales ? Plus généralement, la conception et la mise en œuvre d'interventions belges en éducation et/ou en formation sont-elles cohérentes avec les politiques, les stratégies, les institutions et les ressources nationales/locales existantes ?
- Comment la coopération belge contribue-t-elle, par sa cohérence, à la durabilité du système éducatif dans les pays partenaires ? En quoi une meilleure cohérence pourrait-elle améliorer la capacité des pays bénéficiaires à acquérir et à maintenir une politique d'éducation qui leur est propre ?
- Dans quelle mesure la coopération belge en éducation/formation renforce-t-elle les capacités des pays partenaires dans les domaines où ces derniers ont le plus de besoin ? Quels rôles respectifs la Belgique et les pays partenaires ont-ils dans la détermination de ces domaines ?
- Comment les bénéficiaires directs (élèves, enseignants, parents d'élèves) sont-ils impliqués dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des interventions financées par la Belgique ?
- Comment les autres intervenants (Ministère(s), administrations décentralisées, secteur privé, institutions, ...) sont-ils impliqués dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des interventions financées par la Belgique ?
- Quelle stratégie spécifique peut être définie les interventions dans les pays dits « fragiles » ?

Durabilité

- Dans quelle mesure la coopération belge contribue-t-elle à résoudre le financement durable du secteur et à stabiliser les enseignants/formateurs ?

Impact

- Quels impacts de la coopération belge (i) sur la pauvreté intellectuelle (accès à l'éducation ; résultats scolaires ; ...), et (ii) sur la pauvreté financière peuvent être spécifiquement attribués à une meilleure cohérence ? (On entend par accès la disponibilité des services au niveau géographique, financier et culturel, dans une perspective du principe du droit à l'éducation pour tous.)

3.2. Coordination

Mécanismes de coordination

- Quels sont les mécanismes des pays partenaires et belges et/ou mixtes via lesquels la Belgique peut jouer un rôle de coordination ? Dans quelle mesure sont-ils utilisés ? Dans quelle mesure sont-ils efficaces ?

Au niveau international

- Comment les programmes / plans d'action des différents acteurs financés par la Belgique sont-ils coordonnés au niveau international ? En quoi cette coordination contribue-t-elle à une plus grande efficacité et efficience de notre coopération ? Quel rôle la Belgique joue-t-elle dans cette coordination ? La coopération belge a-t-elle des contraintes spécifiques ?

Au niveau belge

- Dans quelle mesure et comment les programmes / plans d'action des différents acteurs financés par la Belgique sont-ils coordonnés en Belgique ? En quoi cette coordination contribue-t-elle à une plus grande efficacité et efficience de notre coopération ? Qui prend le leadership dans la coordination de l'aide à l'éducation entre acteurs belges en Belgique ? Comment ce leadership s'exerce-t-il ? Dans quelle mesure est-il adéquat ? Quelles en sont les contraintes ?
- Dans quelle mesure les leçons des expériences passées des différents acteurs de la coopération belge en éducation et en formation sont-elles utilisées de manière coordonnée ? Les différents suivis et évaluations des interventions qui ont eu lieu au cours des dix dernières années ont-ils permis de tirer des leçons pour les pays partenaires et pour la coopération belge visant à améliorer les concepts et les pratiques en matière d'éducation et de formation.

Au niveau local

- Dans quelle mesure et comment les programmes / plans d'action des différents acteurs financés par la Belgique sont-ils coordonnés dans les pays bénéficiaires ? En quoi cette coordination contribue-t-elle à une plus grande efficacité et efficience de notre coopération ?

- Quel rôle la Belgique joue-t-elle dans les mécanismes de coordination entre les bailleurs de fonds actifs sur le terrain dans les pays partenaires? Quelles sont les contraintes spécifiques à la coopération belge ?

3.3. Complémentarité

Spécificité de la politique

- Dans quelle mesure la coopération belge en matière d'éducation et de formation a-t-elle un apport spécifique aux politiques d'éducation dans les pays du Sud ?
- Y a-t-il des spécialistes techniques belges en éducation et formation à l'UNESCO, à l'UNICEF, à la BM ? Quel est leur rôle, quelle est leur influence ?

Spécificité des acteurs

- Quel est l'apport spécifique aux besoins des bénéficiaires dans les pays du Sud des différents partenaires de mise en œuvre financés par la Belgique?

Contribution à l'efficacité et à l'efficience

- En quoi la complémentarité de nos interventions contribue-t-elle à une plus grande efficacité et efficience de notre coopération ?
- Quelle est la plus-value des différents partenaires de mise en œuvre belges (i) au niveau belge et (ii) dans les pays partenaires ?

Complémentarité entre acteurs belges

- En quoi et à quel degré les stratégies des différents acteurs de la coopération belge en matière d'éducation et de formation sont-elles complémentaires entre elles ?
- Qui prend le leadership dans l'établissement de complémentarités dans l'aide à l'éducation ? Comment ce leadership s'exerce-t-il ?
- En quoi les interventions dans le secteur de l'éducation et de la formation sont-elles complémentaires avec les autres secteurs prioritaires de la coopération belge ?

Complémentarité sur le terrain

- En quoi les activités de terrain des différents acteurs de la coopération belge en matière d'éducation et de formations sont-elles complémentaires (i) entre elles, (ii) avec les activités du pays bénéficiaire, (iii) avec les activités financées par d'autres bailleurs ? La complémentarité est-elle (i) technique, (ii) géographique, et/ou (iii) culturelle ?
- Comment s'établit la complémentarité sur le terrain (i) entre acteurs belges dans les pays bénéficiaires, et (ii) entre les bailleurs et le pays bénéficiaire ? Qui prend l'initiative / le leadership dans l'établissement de cette complémentarité ?

4. METHODOLOGIE

Puisqu'il s'agit d'une évaluation thématique et prospective (orientée vers des options futures), il est nécessaire d'éviter une appréciation intervention par intervention mais bien de rechercher les forces et les faiblesses de chaque forme de coopération / type d'intervention dans les secteurs de l'éducation dans le Sud et de la formation. En fin de compte, il faudra formuler des recommandations visant à améliorer (optimiser) la cohérence, la coordination et la complémentarité de l'appui belge au secteur de l'éducation et de la formation.

Il est donc important de se rappeler que les projets qui seront sélectionnés pour l'évaluation thématique ne devront pas être examinés de manière isolée, mais bien comme représentants d'une forme de coopération spécifique, d'un pays spécifique, d'un partenaire de mise en œuvre spécifique,... Il faudra enfin tenir compte du fait que certaines interventions ont été identifiées et formulées dans un contexte souvent antérieur à la rédaction de la note stratégique qui est le résultat d'un cumul des connaissances de la coopération belge en éducation et souvent antérieur aux contextes internationaux actuels mentionnés ci-dessus.

Les bureaux d'étude qui répondent à l'appel d'offre pour l'évaluation expliciteront la méthodologie en 5 phases décrites ci-dessous :

Phase 1: Collecte de documents. Inventaire critique de la coopération belge dans le secteur de l'éducation et de la formation :

- Intégration des remarques du premier comité de pilotage (réunion « kick off ») voir point 7 (ci-dessous).
- Inventaire critique des documents relatifs à la stratégie et DGCD
- Inventaire critique des documents relatifs aux stratégies et aux interventions des organisations belges partenaires.
- Inventaire critique des documents relatifs aux stratégies et aux interventions des organisations internationales partenaires.
- Inventaire critique des documents relatifs aux stratégies et programmes des 18 pays partenaires.
- 2^{ème} réunion du comité de pilotage

Résultat de la phase 1 : Rapport sur la situation « AS IS »

Phase 2 : Collecte d'opinions. Phase d'analyse

- Intégration des remarques de second comité de pilotage.
- Organisation des interviews en Belgique et à l'international.
- Interview en Belgique et à l'international
- Analyse approfondie des documents stratégiques et des opinions/visions
- Rédaction d'un « inception report » provisoire proposant le champ et la portée de l'évaluation.
- Réunion du comité de pilotage élargie à l'ensemble des partenaires en Belgique (3^{ème} réunion).

Résultat de la phase 2 : Un "inception report" définitif définissant le champ et la portée de l'évaluation.

Phase 3:

- Préparation des missions de terrain et intégration des remarques du 3^{ème} comité de pilotage. Mise en oeuvre des missions de terrain.
- Analyse locale des résultats
- Atelier de restitution locale.
- Finalisation d'un « aide-mémoire » par pays.

Phase 4:

- Synthèse des missions de terrain et concept de rapport final
- rédaction du rapport final provisoire
- Réalisation de 5 ateliers de restitution (cinq jours devant des panels différents).
- Intégration des remarques;
- Cinquième réunion du comité de pilotage
- Rédaction du rapport définitif.

Les phases 1, 2 et 4 nécessitent la connaissance au sein de l'équipe du néerlandais et du français. La langue de travail dans les pays visités sera, selon le cas, le français, l'espagnol ou l'anglais.

Phase 5 :

La DG-D se chargera de diffuser le rapport définitif de l'évaluation aux acteurs/partenaires pertinents dans le secteur de l'éducation et de la formation, en Belgique et dans les pays partenaires.

4.1 Sélection des programmes/projets et pays

Les critères de sélection des programmes/projets/pays sont les suivants :

- Concentration des programmes/projets/intervention par pays et par acteur.
- Couverture géographique (Afrique principalement, un pays en Amérique latine, un pays en Asie).
- Niveau d'enseignement (primaire, technique, professionnel, secondaire, universitaire)
- Type d'intervention (aide budgétaire, aide projet, investissements, assistance technique)
- Niveaux d'intervention (international, national, local)
- Durée de l'intervention
- Diversité des canaux (bilatéral direct, ONG, APEFE, VVOB, VLIR, CIUF FBS, Multilatéral).

- Type d'activité : Développement de curriculum, Renforcement de capacité, Renforcement institutionnel, fourniture de matériel, fourniture de manuel, constructions, ...

Tous acteurs confondus, 6 pays (un en Asie, 4 en Afrique et un en Amérique latine) feront l'objet de visites-terrain.

La liste finale des pays et projets/programmes retenus sera établie en partenariat en fin de phase 2, avec toutes les parties prenantes, en tenant compte des pays fréquemment sollicités pour des autres évaluations. Cette liste sera confirmée par la direction générale de la DG D.

4.2 Source de données

4.2.1. Documentation écrite :

Les documents écrits qui devront être consultés sont, notamment :

- la note stratégique éducation et formation
- les stratégies / plan d'action / conventions des partenaires multilatéraux et indirects
- les notes stratégiques des 18 pays partenaires,
- les politiques nationales de ces pays en éducation et en formation, et d'autres documents nationaux pertinents,
- des documents de références sur les problématiques soulevées dans les questions d'évaluation,
- des rapports de suivi et d'évaluations d'interventions en éducation et formation,
- des documents propres aux projets/programmes sélectionnés

Note 1 : Pour l'inventaire critique, les consultants devront eux-mêmes collecter les documents auprès des différents services de la DGCD.

Note 2 : Les consultants se référeront au glossaire du CAD pour les définitions des termes en évaluation et aux définitions incluses dans la note stratégique éducation pour la définition des termes en éducation.

4.2.2. Entrevues individuelles et en groupe/questionnaires

Catégorie de répondants :

- Au niveau international
 - Organisations internationales en Education et Formation (UNESCO, UNICEF, Secrétariat FTI)
- Au niveau belge
 - DG-D**
 - Direction générale D0
 - Expert éducation et formation (Mme Dusépulchre),
 - Responsables des bourses bilatérales (Mme Degrugillier)
 - D2.2 pour l'alphabétisation
 - D3.1 pour les ONG ayant des projets d'éducation dans le Sud.
 - D3.2 pour le CIUF et le VLIR (M. Bourgeois)
 - D3.3 pour l'APEFE et le VVOB. (M. d'Adesky)
 - Gestionnaires des projets/programmes sélectionnés
 - Acteurs indirects**
 - ONG ayant des projets d'éducation dans le Sud (francophones et néerlandophones).
 - VLIR & CUD + Universités/Instituts ayant des programmes de coopération.
 - VVOB, APEFE
 - CTB**
 - Expert thématique CTB
 - Gestionnaires CTB des projets/programmes en éducation
- Au niveau national des pays concernés par les études de cas :
 - Attachés de la DG-D

- Représentants résidents de la CTB
 - Ministères pertinents au secteurs éducation et formation
 - Bailleurs de fonds impliqués en éducation / formation
 - Représentants des organisations multilatérales concernées
 - Représentants de mécanismes de coordination/concertation nationale en éducation/formation
 - Représentants des structures mixtes de concertation locale (SMCL)
 - Représentants d'employeurs (adéquation de l'enseignement avec les besoins)
 - Instituts de formation des enseignants et des formateurs
 - Associations d'enseignants et de parents d'élève
 - ONG internationales occupées à des interventions dans le secteur.
- Au niveau local
- Gestionnaires des projets (belges et nationaux) et assistants techniques
 - Autorités locales
 - Organisations d'enseignement libres
 - Organisations internationales œuvrant en éducation et formation
 - Employeurs locaux (adéquation de l'enseignement avec les besoins)
 - Bénéficiaires (élève et étudiants)
 - Enseignants et représentants de parents d'élève

5. CALENDRIER

L'évaluation se déroulera entre mars 2006 et février 2007

6. NIVEAU D'EFFORT POUR LES MISSIONS DE TERRAIN

Le temps de travail proposé pour les missions de terrain est fixé à 14 jours calendaires. **La présence d'un Team Leader qui participe au moins à la première mission de terrain** (pour valider la méthodologie), **tout en prenant la responsabilité des phases préparatoires et du rapportage sera exigée**. Pour ces missions de terrain l'on envisage des équipes de minimum deux personnes, soit un(e) expert(e) international(e) et un(e) expert(e) régional(e). (Le volume de travail par mission est donc de 28 h x j.)

Un ou plusieurs représentants du pouvoir adjudicateur sont susceptibles d'accompagner une ou plusieurs missions de terrain à titre d'observateur.

7. GESTION DE L'EVALUATION

Le Service Evaluation (D0.2.1) est le service de la DGCD chargé de la mise sur le marché de l'évaluation et du pilotage administratif du contrat.

Un comité de pilotage élargi est constitué pour participer à la réunion « kick –off », commenter le "inception report" et commenter le rapport final provisoire. Il sera présidé par D0.2.1 et réunira des représentants de la DG D : D0.1 (cellule stratégique), D1 (programme bilatéral, D2.2 (FBS), D3 (ONG, CIUF, VLIR, APEFE, VVOB) et D4 (multilatéral), de la CTB du service d'évaluation spéciale (S0.4). Il comprendra également des représentants de ACODEV, de COPROGRAM, du VLIR, du CIUF, de l'APEFE et du VVOB.

8. RESTITUTION

La restitution est un aspect non négligeable du mandat d'évaluation. En Belgique, plusieurs mécanismes (plates-formes, groupes de travail, assemblées annuelles) existent déjà et peuvent être utilisés pour canaliser les résultats de l'évaluation, en collaboration avec les partenaires de la DG D engagés dans ces réseaux. Un maximum de 5 autres séances de restitution (de une journée chacune), internes et externes à la DG D devront être organisées en vue de capter les acteurs belges divers oeuvrant dans le secteur de la coopération au développement en matière d'éducation et de formation. Dans les pays partenaires, les ambassades diffuseront le rapport final.

9. OUTPUTS DE L'EVALUATION

L'équipe d'évaluation fournira :

- **Un inventaire critique** de la coopération au développement belge dans le secteur de l'éducation et de la formation, inscrit dans le contexte national belge, dans le contexte des 18 pays partenaires prioritaires et dans le contexte international. Comme cet inventaire portera sur des interventions de l'Etat fédéral, d'institution communautaire et d'organisations internationales, cet inventaire sera multilingue.
- **Un "inception report"**, dans la langue (français ou néerlandais) du consultant, incluant les conclusions préliminaires résultants du desk study, le champ et la portée de l'évaluation, ainsi qu'une proposition de sélection des pays et des interventions pour les études de cas.
- **Un rapport de mission par pays visité** et une restitution (orale avec support pédagogique) des leçons, conclusions et recommandations préliminaires, suite aux missions dans les pays sélectionnés.
- Un **rapport final provisoire** (voir point 10 ci-dessous)
- Un maximum de 5 restitutions (présentations orales avec support pédagogique) à divers fora des acteurs belges actifs dans le secteur de la coopération en éducation et en formation.
- Un **rapport final définitif** (voir point 10 ci-dessous)
- Un **résumé administratif** (en français, en néerlandais, en anglais et en espagnol)

10. STRUCTURE DU RAPPORT FINAL

Outre le contexte général de l'évaluation thématique, la méthodologie utilisée et les contraintes rencontrées, le rapport final comprendra une partie analytique transversale (constats, conclusions et recommandations) reflétant les préoccupations inscrites aux termes de références).

On trouvera en annexe du rapport final provisoire :

- Les termes de référence de l'évaluation.
- la liste de tous les intervenants rencontrés
- les rapports des missions sur le terrain, c'est à dire les "aide-mémoire" pays, remaniés en fonction des remarques émises à l'occasion des restitutions pays.
- les outils de collecte de données.

Outre les annexes prévues au rapport final provisoire, le rapport final définitif comprendra un annexe spécifique qui intégrera "in extenso" tous les commentaires sur le rapport final provisoire. Dans la même annexe, les consultants justifieront le cas échéant, leur avis avec ces mêmes commentaires. les commentaires

Les commentaires avec lesquels les consultants sont d'accord seront, quant à eux, intégrés dans le rapport final définitif.

Les rapports finaux provisoire et définitif sont à fournir en 10 exemplaires en néerlandais et 10 exemplaires en français.

Afin de faciliter les remarques et réactions des partenaires locaux, les rapports des missions de terrain seront rédigés dans une langue facilitant ces réactions (français, anglais ou espagnol selon le cas).

Les autres annexes peuvent être rédigées dans la langue (néerlandais ou français) du consultant. Toutes les traductions doivent être éditées par le consultant:

Pour chaque document, une copie non reliée et une copie électronique sur disquette/CD ROM sera également remise.

11. EQUIPE D'EVALUATION

11.1 Compétences des experts

L'équipe d'experts proposée par les soumissionnaires sera composée de consultants du Nord et de consultants du Sud. La DGCD encourage fortement la constitution de **consortiums internationaux** en vue de répondre de façon optimale aux exigences et à la spécificité du mandat.

L'équipe cumulera l'expertise requise suivante :

- Expertise en évaluation de projets/programmes de coopération et expérience d'évaluations thématiques/sectorielles.
- Expertise dans le secteur de l'éducation et de la formation. Très bonnes capacités de recherche et de synthèse.

- Très bonnes capacités pédagogiques
- Très bonne connaissance de l'anglais, du néerlandais, du français et de l'espagnol.

11.2 Profil de l'équipe

Les membres de l'équipe, idéalement, réuniront plusieurs qualifications :

- Un ou plusieurs spécialiste(s) de l'évaluation à caractère stratégique (thématique / multiforme/ multi-pays / multi-bailleurs.), ayant de l'expérience dans les domaines de l'éducation et de la formation. Il (ou l'un d'eux) sera le team leader de l'évaluation.
- Un (ou plusieurs) expert(s) en pédagogie et en méthodologie de l'enseignement et de la formation ayant de l'expérience en évaluation dans les pays en développement.
- Un (ou plusieurs) experts en développement des politiques d'éducation et de formation, expérimenté en renforcement institutionnel.