

Rapport de Mission (A 53)

Identification des Besoins en Formation des
Enseignants des Années 6,7,8 & 9.

Patrick Fayaud
Assistant Technique
Chargé de Mission

Remerciements

Merci à tous les personnels du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, qui nous ont toujours accueillis chaleureusement et avec une grande disponibilité, nous permettant de conduire cette étude dans les meilleures conditions.

Merci à Messieurs Touk Mony, Chan Solin & Mao Viesna, membres de l'équipe formée pour pour cette recherche, et qui l'ont enrichie de leurs idées et parfaite connaissance des structures du MEJS. Ils ont travaillé sans compter pour réussir ce travail.

Merci aux personnels PASEC qui ont contribué à ce travail, parfois dans l'urgence, avec disponibilité.

Merci enfin à M. Hussenet, expert PASEC, pour ses conseils et le recul qu'il a apporté à notre travail.

**Patrick Fayaud
Assistant Technique**

SOMMAIRE

Rapport de mission (A 53)

Termes de référence	page 5
Contexte de l'étude	page 6
Plan de travail	page 7
Objectifs de l'étude	page 7
Introduction	page 10
État des lieux des CRP	
Infrastructures	page 12
Management	page 12
Conditions de vie & de travail des formateurs	page 13
Conditions de vie & de travail des élèves	page 14
Compétences des formateurs	page 14
Liaison Théorie-Pratique	page 15
Développement du curriculum	page 17
Budget de fonctionnement	page 17
Statistiques CRP	page 13
Propositions d'action PASEC	page 16
CRP récapitulatif infrastructures & équipement	page 20
Enquête auprès des formateurs	
Synthèse	page 22
Questionnaire, réponses	page 24
Connaissances des formateurs	page 26
Techniques d'enseignement	page 28
Pratiques de formation	page 31
Problèmes & besoins	page 32
Entretiens avec les directeurs des DPE	page 34
Entretiens avec les directeurs des CRP	page 35
Entretiens avec les élèves	page 37
La pré-professionnalisation	page 39

Annexes

**Rapport de visite du centre de formation professionnel
de l'Amitié Japon-Cambodge**

**Récapitulatif des questionnaires aux formateurs de Takeo
Récapitulatif des questionnaires aux formateurs de Phnom Penh
Récapitulatif des questionnaires aux formateurs de Battambang
Récapitulatif des questionnaires aux formateurs de Kompong Cham
Récapitulatif des questionnaires aux formateurs de Kandal
Récapitulatif des questionnaires aux formateurs de Prey Veng**

**Questionnaire aux formateurs des CRP (exemplaire en Anglais)
Questionnaire aux formateurs des CRP (exemplaire en Khmer)
Questionnaire aux**

- directeur du département de la formation**
- directeurs des DPE et personnels DPE**
- directeurs des CRP et personnels administratifs**

**Grille d'entretien avec les élèves
Grille d'étude des CRP
Calendrier de l'étude**

**Organigramme du Département de la Formation du MEJS (Français)
Organigramme du Département de la Formation du MEJS (Khmer)**

TERMES DE RÉFÉRENCE

“La mission de l’assistant technique est d’identifier les besoins en formation des enseignants des années 6, 7, 8, 9, en tenant compte des objectifs de préprofessionnalisation de l’enseignement de base envisagés par le MEJS en 1999, un audit portant sur deux aspects de la formation initiale des professeurs du 1er cycle:

- les cursus de formation initiale
- les pratiques de formation dans les écoles régionales de pédagogie

permettra de dresser un état des lieux qualitatif et de formuler des propositions pour adapter la formation des enseignants du 1er cycle aux nouveaux objectifs de l’enseignement de base.

À l’issue de la mission, le rapport qui sera établi devra comporter outre le bilan décrit plus haut:

- des propositions en matière d’articulation institutionnelle et technique entre la formation théorique et les classes d’application des établissements de formation initiale.
- des propositions concernant les activités de formation à l’usage des formateurs, ainsi que des propositions en matière d’opérateurs et de calendrier d’exécution.

Il travaillera en collaboration avec l’expert recruté par le PASEC pour les mêmes objectifs et en suivant ses directions.

Les services requis de la deuxième partie par la première partie s’inscrivent dans le cadre des actions programmées dans le plan annuel de travail PASEC 1997-98 comme activités d’accompagnement du programme.”

Il est à noter cependant, que contrairement aux engagements pris par la deuxième partie, l’assistant technique n’a pas travaillé sous la direction d’un expert pendant les deux premiers mois de sa mission, le premier contact avec ce dernier n’ayant eu lieu que le 1er décembre 1998.

CONTEXTE:

1. La préparation d'une éventuelle aide européenne au Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
2. objectifs du MEJS: pré-professionnalisation de l'éducation de base pour 1999.

D'autre part:

L'objectif du MEJS est de réformer radicalement le système de formation des enseignants à court ou moyen terme, et de se préparer à former des professionnels qualifiés pour le XXI^{em} siècle. Les problèmes les plus urgents, identifiés par le MEJS dans le document "Teaching Services Development. 1997-2002. Strategic Plan", sont les suivants:

- Une faiblesse institutionnelle reflétée par la sous-utilisation des ressources et des locaux
- Des programmes ne correspondant pas aux besoins des maîtres dans leur classe
- La responsabilité très limitée des EPP & ERP dans le développement des programmes
- La qualité médiocre des pratiques de formation
- L'inappropriation du service offert par rapport aux besoins exprimés

En conséquence, le MEJS annonce que ses priorités seront les suivantes:

1. Le transfert de la responsabilité des programmes et de la responsabilité institutionnelle vers les EPP/ERP
2. La réforme des programmes et des manuels pour tous les EPP ERP
3. Transformer l'EPP/ERP en un centre de référence pédagogique dans la province/région
4. La rénovation des bâtiments et équipements pour répondre aux exigences des nouveaux programmes
5. L'amélioration du niveau des personnels des EPP/ERP
6. La reformulation du rôle du centre de formation des maîtresses-maternelles
7. Le renforcement du rôle du Département de la Formation dans la planification, le suivi et l'évaluation
8. La revitalisation de la Faculté de Pédagogie dans son rôle de développement des "services de l'éducation"

PLAN DE TRAVAIL:

Les étapes suivantes furent suivies pour la conduite de l'étude:

- Définition des objectifs spécifiques de l'étude
- Élaboration des méthodes et outils de recherche
- Tests des outils à l'École Régionale de Pédagogie de Kandal
- Analyse des résultats des tests et révision
- Étude dans les six ERP et dans une petite sélection d'EPP
- Analyse et interprétation des résultats
- Rapport et recommandations

OBJECTIFS:

- réaliser un audit de la formation initiale des enseignants des niveaux 6,7,8 & 9.
- formuler des propositions pour améliorer la qualité de la formation initiale dans le cadre des nouveaux objectifs de l'enseignement de base, et dans le cadre du plan d'action du MEJS (Teaching Services Development 1997-2002; Strategic Plan. The MOEYS working group for the formulation of a strategic plan for teaching services development. May 13, 1997.) en tenant compte des 8 priorités définies par le Département de la Formation pour améliorer la qualité de la formation initiale, à savoir:
 1. le développement du curriculum de formation initiale
 2. l'amélioration de la compétence des formateurs
 3. l'amélioration des conditions de vie et de travail des formateurs
 4. l'amélioration des conditions de vie et de travail des stagiaires
 5. l'attribution d'un budget de fonctionnement aux centres de formation
 6. une meilleure liaison théorie-pratique
 7. un recrutement approprié
 8. une amélioration des infrastructures

Pour ce faire, il convenait:

1. d'étudier la structure, l'organisation et le fonctionnement du Département de la Formation
2. de faire l'état des lieux des infrastructures des CRP

3. d'étudier les liens institutionnels entre les Directions Provinciales de L'Education et les CRP.
4. d'étudier l'organisation et l'efficacité de la direction et du management des EPP et ERP
5. d'évaluer les compétences pédagogiques des formateurs des CRP
6. d'observer et analyser les pratiques de formation dans les CRP & EPP
7. d'analyser les relations institutionnelles et techniques entre ERP-EPP et les classes d'application
8. d'analyser le curriculum de formation
9. de faire un bilan de l'avancement des travaux du MEJS sur la pré-professionnalisation des programmes

Généralités:

Avec le groupe de travail, nous avons cherché à définir les objectifs généraux que devrait se fixer la formation initiale des enseignants de l'éducation de base, et ce afin d'évaluer l'efficacité du système au regard de ces objectifs idéaux. (Pour ce faire, nous nous sommes surtout basés sur les notes du docteur J.Ratnaike (UNESCO) dans ses recommandations au MEJS en 1992.)

Pour construire une formation professionnelle, il convient d'abord d'identifier:

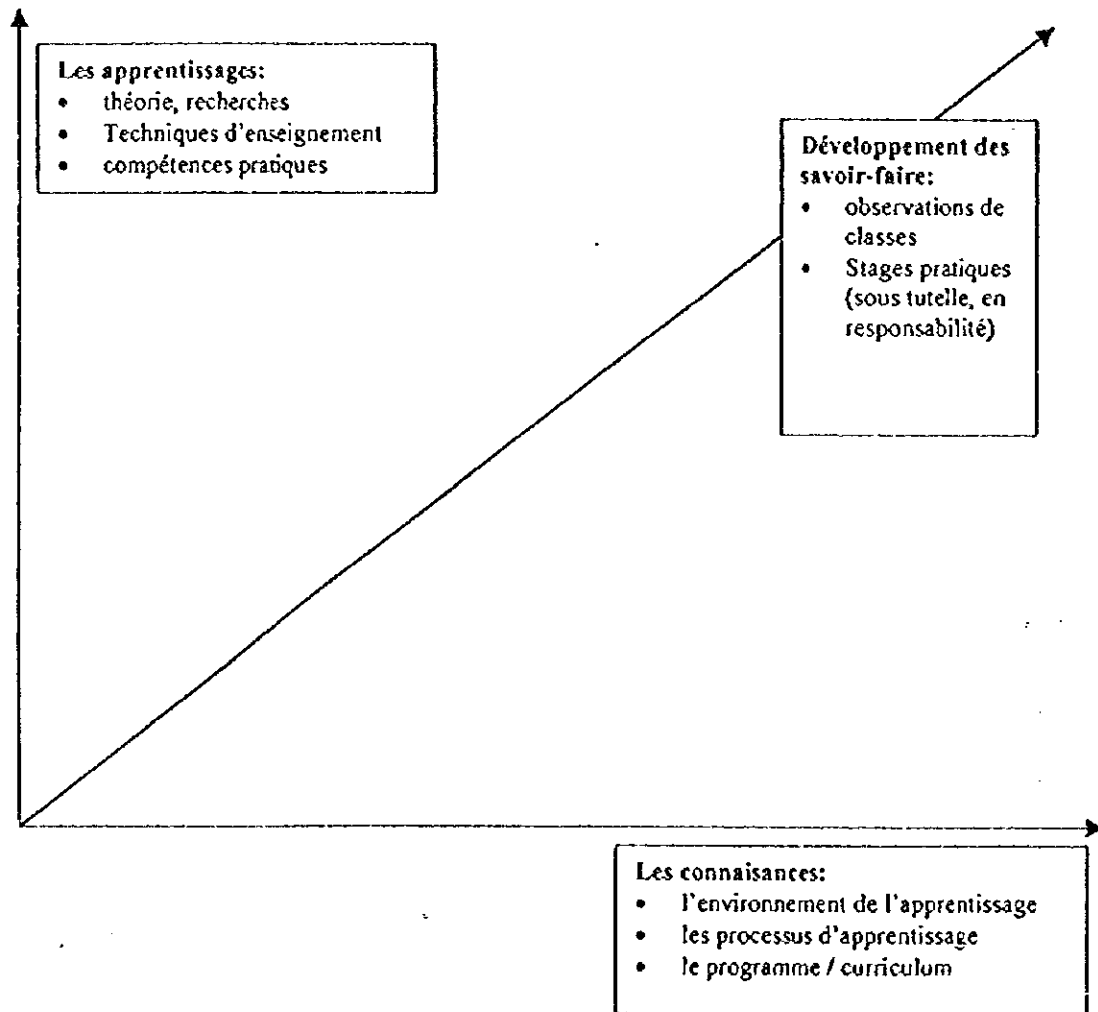
- (a) ce que l'enseignant devrait faire pour faciliter l'apprentissage de l'enfant
- (b) ce que l'enseignant doit faire lors de sa formation, pour être performant au regard de (a)

Il faut dans tous les cas s'orienter vers un type de formation pratique, qui permettra à l'élève-professeur d'acquérir les savoir-faire spécifiques nécessaires à une bonne maîtrise de ses tâches. La pratique professionnelle doit être au centre de la formation.

Quant à l'ensemble des apprentissages théoriques, il devra se focaliser sur l'enfant-apprenant (en particulier: l'environnement de l'apprentissage de l'enfant, les processus d'apprentissage et le curriculum).

Au delà de ces acquisitions essentielles de savoir-faire, l'élève-professeur devra être capable de s'auto-former, et pour cela, il faudra également développer chez lui les aptitudes à la recherche et à l'étude de documents (apprendre à apprendre). En effet, il faut envisager que le professeur, après avoir acquis ces compétences de base lors de sa formation initiale, ait des opportunités de compléter ses connaissances par la formation continue. Enfin, pour être préparé à la conduite de la classe, certaines techniques (conduite de classe, classe multi-niveau, classe à effectif important, techniques d'évaluation, etc.) et certaines compétences (création d'outils pédagogiques, maintenance du matériel, etc.) sont indispensables.

La structure du curriculum de formation pourrait être résumée comme suit:



C'est donc à la lumière de cette structure théorique, et à partir de ce nous avons considéré comme étant "ce que l'enseignant devrait faire pour faciliter l'apprentissage de l'enfant", que nous avons élaboré un questionnaire destiné aux formateurs qui devait nous permettre de connaître mieux:

- leurs cursus
- leurs connaissances
- leurs propositions pour une amélioration du système de formation initiale

D'autres questionnaires furent élaborés pour les stagiaires et les autres acteurs de la formation (direction provinciale, direction des CRP, inspecteurs, etc.)

INTRODUCTION

La formation des professeurs de collège s'effectue dans les six (6) Centres Régionaux de Pédagogie (CRP) suivants:

- | | | |
|-----------------|------------------------|--|
| 1- Phnom Penh | pour les provinces de: | Municipalité de Phnom Penh
Stung Treng
Mundolkiri
Ratanakiri
Koh Kong
Prey Vihear |
| 2- Takeo | pour les provinces de: | Takeo
Kampot
Kompong Som |
| 3- Battambang | pour les provinces de: | Battambang
Pursat
Banteay Meanchey
Siem Reap
Pailin |
| 4- Kompong Cham | pour les provinces de: | Kompong Cham
Kompong Thom
Kratie |
| 5- Prey Veng | pour les provinces de | Prey Veng
Svay Rieng |
| 6- Kandal | pour les provinces de: | Kandal
Kompong Speu
Kompong Chnang |

Il existe également un centre régional à Stung Treng, mais ce dernier ne forme pas de professeurs de collège mais les instituteurs pour les provinces de Stung Treng, Ratanakiri, Mundolkiri et Prey Vihear (habituellement appelées: "provinces éloignées"). Il est à noter que ces dernières années (de 1991 à 1998), ces CRP n'ont pas formé de nouveaux professeurs, mais ont re-formé les professeurs des collèges (recyclage) pour les

professeurs qui n'avaient pas le niveau d'éducation désormais requis pour enseigner en collège. Les stagiaires en deuxième année en 1998-99 sont la première promotion formée dans les CRP depuis 1991.

Les différents cursus de formation qui ont précédé sont les suivants:

- de 1983 à 1990 8+3
- de 1989 à 1992 11+3
- de 1991 à 1998 recyclage des 8+3 (+1 année)
- de 1997 à actuellement 11+3+2 et 12+3+2

L'objectif de ces années de recyclage qui ont commencé en 1991 était principalement de compléter une éducation générale considérée comme insuffisante (il y manquait 3 ans). Cela peut expliquer en partie pourquoi les CRP continuent de consacrer la majeure partie de leur enseignement aux contenus plutôt qu'à la pédagogie, comme on le verra plus loin.

Les Centres Régionaux de Pédagogie ÉTAT DES LIEUX

INFRASTRUCTURES

- Dans les CRP, elles sont en général en mauvais état (à l'exception du CRP de Kandal qui a bénéficié d'une importante aide d'une ONG italienne: Projecto Continenti). La majorité des bâtiments ne sont pas électrifiés et ne disposent pas de l'eau courante.
- Comme indiqué plus loin (chap. *conditions de travail*) il n'y a en général pas de laboratoires pour les sciences expérimentales..
- Les dortoirs sont en général insuffisants et/ou insuffisamment équipés.
- Les sanitaires sont en très mauvais état, le problème majeur étant l'approvisionnement en eau insuffisant (et parfois l'absence d'entretien régulier).
- Il n'y a en général pas de cuisine où les élèves puissent préparer leurs repas
- Il ya peu ou pas d'équipement sportif. Il est en général limité à un terrain de volley ball

MANAGEMENT

- La structure du ministère laisse peu de place à l'initiative: les directeurs ont un sentiment d'impuissance: ils n'ont pas de budget et aucune liberté quant aux pratiques de formation. Il en résulte, à quelques exceptions près, une attitude attentiste où les solutions aux problèmes sont attendues de l'extérieur et les initiatives prises par la hiérarchie.
- Les directeurs n'ont pas les compétences requises pour exercer leur fonction d'animateur pédagogique. L'introduction de nouvelles conceptions de l'éducation semble pour le moment être plus déstabilisante pour eux que facteur de changements positifs.
- Une administration pléthorique, parfois en nombre supérieur à celui des enseignants. Ces personnels administratifs sont également d'anciens enseignants et ont visiblement peu à faire.
- La gestion des ressources humaines est souvent peu cohérente et rationnelle. Alors que les formateurs des CRP devraient être systématiquement sollicités dans les actions de formation continue (ex: orientation sur les nouveaux manuels), ce n'est pas toujours le cas.
- Les CRP dépendent directement de la DPE pour les questions administratives et financières, et directement du Département de la formation pour les problèmes techniques: pédagogiques. Cela pose de nombreux problèmes aux directeurs qui ont du mal à concilier les impératifs des uns et des autres, et à mettre l'administration au service de la qualité de la formation.

- Chaque CRP sert plusieurs provinces. Les directeurs de CRP ont du mal à communiquer avec les directeurs des autres provinces (problèmes hiérarchiques, statutaires, ...)
- La qualité de la formation dans un CRP dépend en grande partie de la qualité de sa direction.
- Le recrutement des formateurs des CRP ne correspond pas toujours aux besoins réels des CRP. Les directeurs n'ont pas toujours leur mot à dire pour ces nominations, notamment quant à la qualification des personnels recrutés. Ils ne peuvent en tout cas pas suivre les recommandations du ministère quant aux critères de recrutement des formateurs.
- L'absence de budget limite les possibilités de la direction d'initier des actions pour améliorer la qualité de l'enseignement.

CONDITIONS DE VIE ET DE TRAVAIL DES FORMATEURS:

- Bien sûr, la principale préoccupation des professeurs de CRP est leur niveau de rémunération. Ils affirment que la conduite d'une autre activité professionnelle leur laisse peu de temps pour préparer leurs cours. Dans nos questionnaires, le problème du niveau de vie des formateurs est en général exprimé comme étant le principal obstacle à une formation de qualité.
- La plupart des formateurs sont de jeunes diplômés dont c'est le premier poste. En effet, les enseignants quittent dès que possible le CRP pour un poste en collège ou lycée où se trouve la clientèle des cours privés (les élèves) dont ils ont besoin pour compléter leur salaire, de même que l'opportunité de revenus supplémentaires (préparation et correction d'examens). Le poste formateur au CRP est en général le dernier choix des enseignants: c'est pourquoi la majorité des formateurs de CRP n'a aucune expérience d'enseignement en classe de collège ou d'école primaire.
- Les professeurs travaillent sans documentation: les seuls documents disponibles étant leurs notes de l'université. Les bibliothèques sont vides de tout document pédagogique, et ne contiennent en général que des séries d'anciens et de nouveaux manuels scolaires; parfois s'y trouvent également quelques ouvrages en Anglais (dons de Asia Foundation) et en Français (dons du SIPAR ou France Liberté) qui ne sont pratiquement pas consultés par les professeurs et les élèves dont la connaissance des langues étrangères est souvent sommaire. Ces bibliothèques sont en général peu ou pas utilisées par les professeurs. Les élèves y travaillent parfois car il peuvent y consulter les manuels scolaires qu'en général ils ne possèdent pas personnellement. Cet état de fait empêche les élèves de faire tout type de travail de recherche, et les professeurs d'accéder à des documents de référence pour préparer leurs cours. Certains professeurs de Kandal ignorent même où se trouve la bibliothèque. Il n'existe en général pas de matériel de reproduction (ronéo ou photocopieuse).
- Il n'y a souvent pas de laboratoires pour les cours de chimie, de biologie et de physique dans les CRP. Quand ces derniers existent, ils ne sont en général pas équipés (mobiliers adaptés, électricité, eau courante, etc.) et ne sont donc pas utilisés. Les élèves et les professeurs de sciences expérimentales se plaignent de ne pouvoir réaliser d'expériences. Les professeurs-formateurs n'ont d'ailleurs en général eux-

même jamais pratiqué d'expériences ou travaillé en laboratoire, et n'ont de leur matière qu'une connaissance théorique. La méthodologie expérimentale est donc absente des compétences à acquérir. Or, le type de raisonnement qu'elle nécessite est essentiel dans l'approche de nombreux problèmes de la vie réelle et professionnelle. Quand bien même les laboratoires seraient opérationnels, l'absence de préparateurs/laborantins est ressentie par les professeurs comme un problème majeur.

CONDITIONS DE VIE ET DE TRAVAIL DES ÉLÈVES des ERP

- Les conditions de vie sont en général précaires pour les internes: dortoirs surpeuplés, sanitaires insalubres, approvisionnement en eau irrégulier, pas d'eau potable, pas de cuisine, etc.
- Les bourses des élèves (9000 riels, soit un peu moins de 3 US\$) n'avaient pas été versées depuis 8 mois dans certains CRP en novembre.
- En général, les élèves ne disposent pas d'un lieu où étudier; quant aux dortoirs, il n'y a en général pas la place d'y mettre des tables ou des bureaux.

COMPÉTENCE DES FORMATEURS

- D'après les directeurs et les élèves, le niveau de connaissance des formateurs dans leur matière est souvent très moyen, en tout cas insuffisant pour une formation de qualité des futurs professeurs.
- Dans les CRP, la pédagogie est souvent absente de l'enseignement: le professeur de mathématiques enseigne les mathématiques, et non sa didactique. Idem pour le professeur de chimie, de Khmer, de physique, etc. Seul le professeur de "psycho-pédagogie" aborde les problèmes pédagogiques, mais souvent en suivant un programme obsolète et peu en phase avec les intentions affichées du MEJS de s'orienter vers une pédagogie centrée sur l'élève. De plus, quand les professeurs se hasardent dans des activités "d'entraînement pédagogique", (nous en avons observé quelques unes), elles auraient plutôt tendance à renforcer de mauvaises habitudes et à privilégier des schémas peu performants (on se limite en général à s'assurer que les stagiaires ont respecté le plan de leçon type)
- Lors des entretiens que nous avons eus avec de nombreux formateurs, nous avons constaté que rares étaient ceux qui avaient une idée des objectifs généraux de la formation initiale des professeurs
- Les résultats de notre questionnaire montrent que les formateurs ont en général une assez bonne compréhension du rôle de l'enseignant et des fondamentaux de la pédagogie (voir résultats des questionnaires formateurs). Cependant, les observations que nous avons pu faire montrent que la relation entre théorie et pratique est plutôt ténue, en effet il est rare que les formateurs soient capables d'adapter ces connaissances générales aux spécificités de leur matière.
- Les formateurs pratiquent un type d'enseignement magistral, très peu centré sur les élèves. Ils tendent à reproduire le seul type d'enseignement qu'ils connaissent: le

cours magistral où les élèves sont les récipiendaires d'un savoir souvent approximatif et inadapté à leurs besoins.

- Les besoins en formation exprimés par les formateurs dans nos questionnaires étaient les suivants:
 1. utilisation des nouveaux manuels
 2. nouvelles méthodologies (student centered)
 3. les compétences à acquérir par les élèves
 4. expérience en laboratoire / comment utiliser des matériaux simples pour faire des expériences simples
 5. comment produire des matériels pédagogiques
 6. le travail autour des classes de démonstration
 7. contenus/ connaissances académiques (en math, chimie & physique)
 8. séminaire sur le nouveau curriculum
 9. formation de formateurs
 10. langues étrangères pour pouvoir consulter les livres de la bibliothèque
 11. informatique
 12. visite dans les pays voisins

LIAISON THÉORIE-PRATIQUE

- Dans nos questionnaires, nombreux sont les professeurs qui expriment le besoin d'une formation plus "pratique" à deux niveaux: 1) que les élèves puissent pratiquer des expériences dans les matières scientifiques et 2) qu'il y ait plus de stages pratiques dans les collèges.
- Dans les questionnaires, seuls 24% des professeurs affirment pratiquer des observations de classe. Dans la majorité des cas, il ne s'agit pas de situations réelles mais de jeux de rôles (voir plus bas)
- Il n'existe pas de relation institutionnelle entre ERP et le collège d'application. Ce dernier n'a encore aucun statut spécifique, et les rapports entre ERP et collège d'application sont quasiment inexistantes.
- Les professeurs des "collèges d'application" n'ont aucune formation ou compétence spécifique.
- Lors de leur première année de formation, les élèves n'ont aucun contact avec des classes de collège (ni observation, ni pratique). Ce n'est qu'au deuxième trimestre de la deuxième année qu'ils auront leur premier et unique stage dans un collège (6 semaines ou se succèdent observations de classes et stage pratique.) Pendant ce stage, le stagiaire est évalué par ses formateurs et le professeur de la classe.
- Ce qui est appelé "entraînement pédagogique" consiste en un jeu de rôle où un stagiaire a celui du professeur et les autres celui des élèves. La valeur formatrice de ce type d'exercice semble assez limitée: cependant elle génère parfois d'intéressants exercices d'analyse avec les élèves. Cependant, peu de jeunes formateurs le pratiquent.

DÉVELOPPEMENT DU CURRICULUM & MATÉRIELS DIDACTIQUES

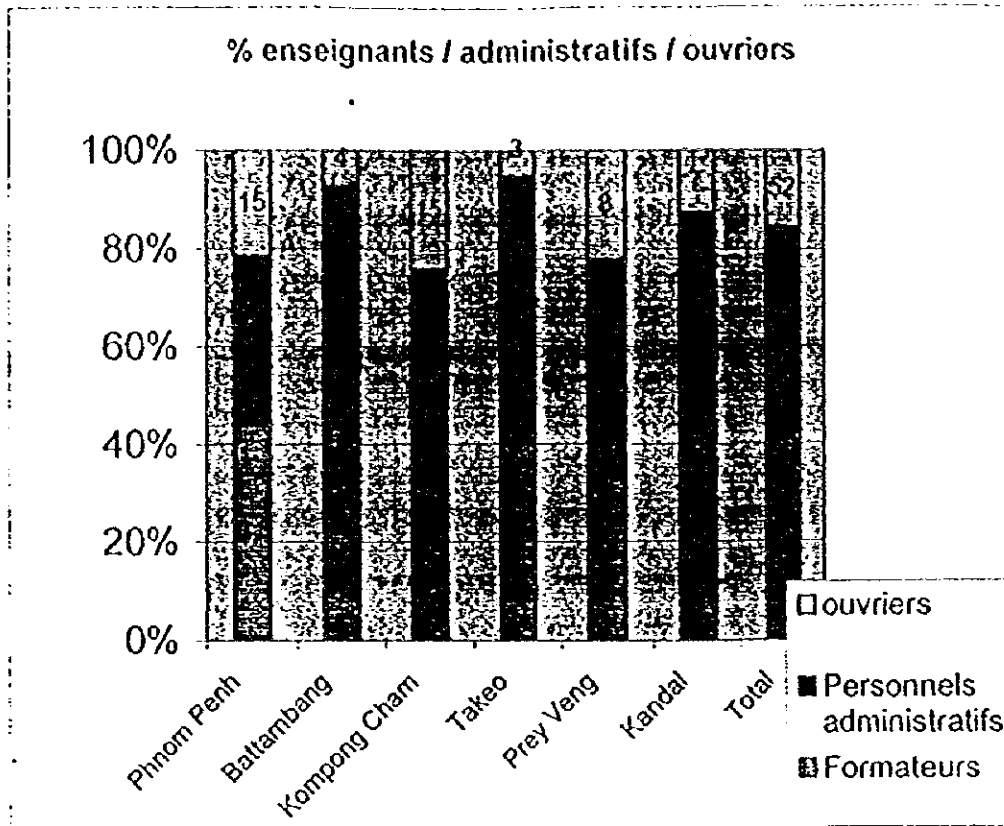
- Il est intéressant de noter que parmi les formateurs ayant répondu à notre questionnaire, plus de 53% pensent que la formation est adaptée aux besoins des élèves, alors que la grande majorité des élèves interrogés pensent le contraire. Cependant, 39% des formateurs pensent que la formation n'est pas adaptée et suggèrent des réformes qui semblent répondre aux besoins identifiés ci-après.
- Le programme de formation initiale est en fait un sommaire de sujets à aborder plutôt qu'un réel curriculum au sens contemporain du terme.
- Les stagiaires sont considérés comme des élèves et non comme de jeunes professeurs, adultes en formation. La formation est très "scolaire"; les stagiaires n'ont aucune initiative et ne sont jamais amenés à réfléchir sur leur formation.
- D'autre part, ce curriculum de formation initiale repose sur des concepts peu clairs. Il est très fragmenté et ne représente pas un ensemble homogène et cohérent. Ces curricula sont développés par matière par des individus au niveau du ministère: la concertation avec les centres de formation est très limitée. Cela génère une attitude passive des récipiendaires, qui réduit à néant le rôle expérimental et innovant que devraient jouer les ERP. Les formateurs suivent à la lettre le curriculum national de formation. Ils ne prennent en général aucune initiative à cet égard, et affirment ne pas en avoir la liberté.
- Certains formateurs prennent cependant l'initiative de ne pas enseigner certains sujets qu'ils ont eux-mêmes du mal à appréhender (notamment en mathématiques, physique et psycho-pédagogie). Un professeur de psychologie nous a avoué ne pas comprendre certains chapitres du programme.
- Les programmes sont en général jugés par les professeurs comme trop lourds.
- L'objectif du curriculum est plutôt de consolider les connaissances générales des étudiants que de former des enseignants.
- Les formateurs réclament systématiquement du matériel didactique, sans pouvoir toujours être beaucoup plus précis. Le matériel didactique est souvent considéré comme une entité intrinsèque, qu'on ne relie pas forcément à des pratiques pédagogiques. L'utilisation des ressources locales est encore peu pratiquée.
- Les formateurs ne prennent jamais l'initiative ou la liberté d'enrichir le programme ou de l'adapter aux besoins spécifiques des élèves.

BUDGET DE FONCTIONNEMENT

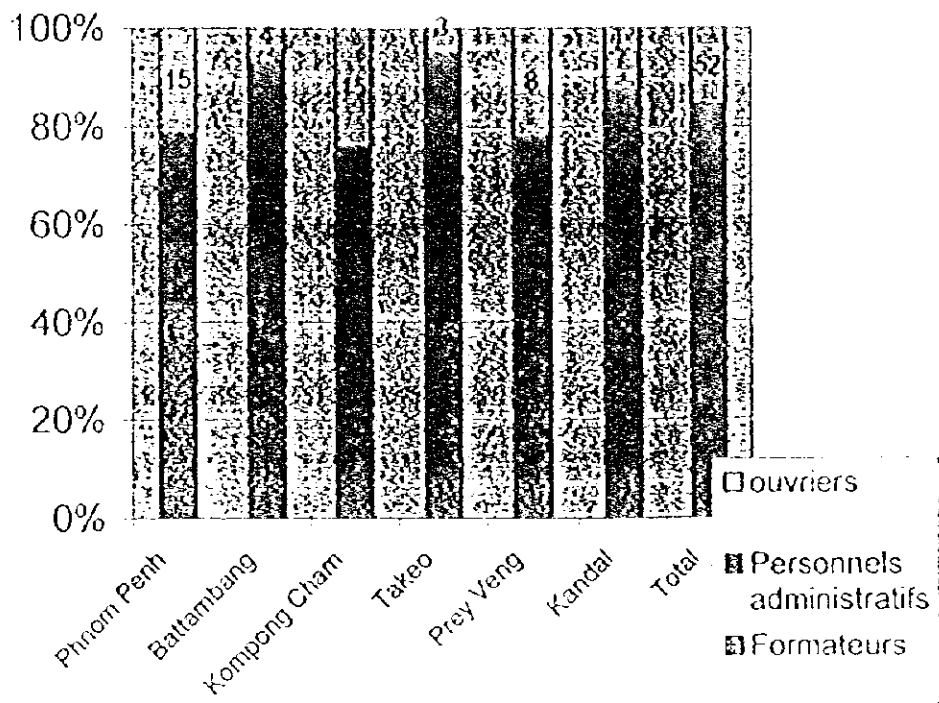
- Il n'y en a pas dans les ERP
- Dans les EPP, il ne reste que le budget de fonctionnement alloué par le PASEC. L'année dernière, les EPP ont bénéficié d'un budget spécial, alloué par le deuxième premier ministre (communément appelé "budget Hun Sen"), et qui était en général utilisé pour l'organisation de cantines. Ce budget n'existe plus.

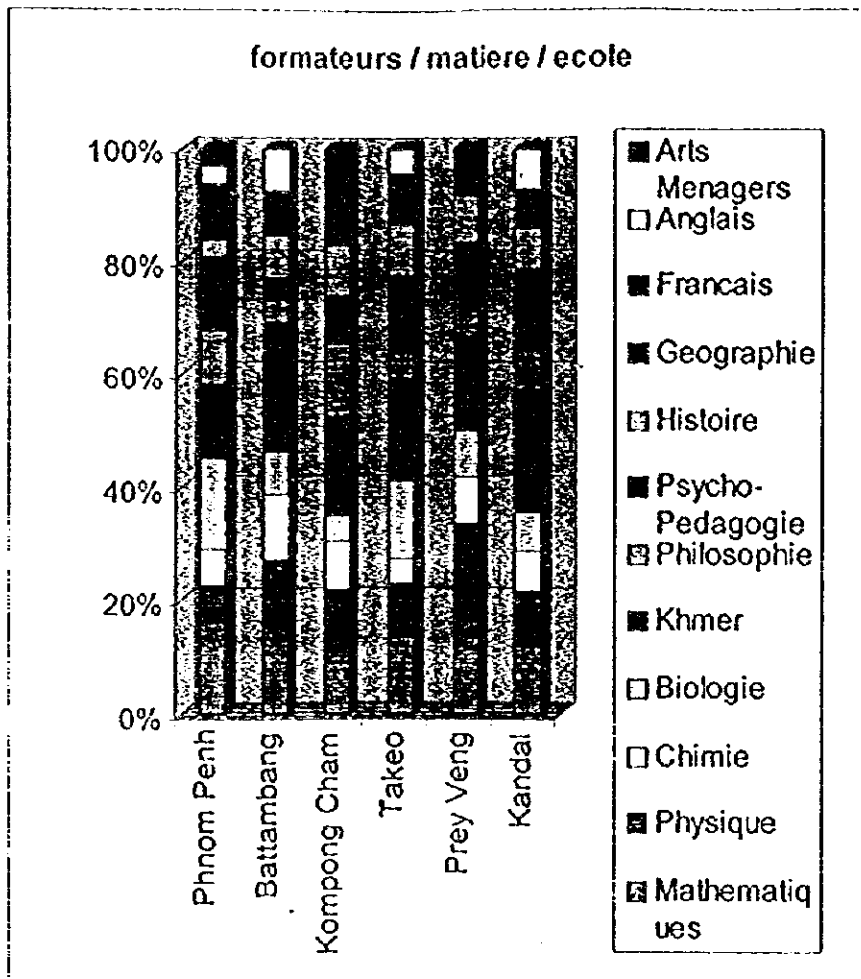
	eleves annee1	Filles	eleves annee 2	Filles	TOTAL
Phnom Penh	135	63	97	37	232
Battambang	235	?	189	63	424
Kompong Cham	165	88	166	48	331
Takeo	109	67	67	14	176
Prey Veng	151	?	87	28	238
Kandal	161	?	80	?	241
Total	956	218	686	190	1642

	Forma- teurs	Personnel administra- tif	ouvrier s	total person- nel	eleves	% pers. Admin./ total pers.	% prof / total personnel	ratio élève / 1 formateur	ratio élève / 1 perso- nnel
Battamban g	26	24	4	54	424	44.44	48.14	16.3	7.8
Kandal	43	5	7	55	241	9.09	78.18	5.6	4.3
Kompong Cham	23	24	15	62	331	38.7	37.09	14.39	5.3
Phnom Penh	31	24	15	70	232	34.28	44.28	7.48	3.3
Prey Veng	12	16	8	36	238	44.44	33.33	19.83	6.6
Takeo	22	30	3	55	176	54.54	40	8	3.
Total	157	123	52	332	1642	47.28	47.28	10.45	4.9



% enseignants / administratifs / ouvriers





	Mathemati	Physique	Chimie	Biologie	Khmer	Philosophi	Psycho-	Histoire	Geographi	Francais	Anglais	Arts	Sport	Autres/div	Total formateurs
Phnom Penh	5	2	2	5	4	3	4	1	2	1	1	1	0	0	31
Battambang	4	3	3	2	6	1	1	2	1	1	2	0	0	0	26
Kompong Cham	2	3	2	1	4	3	2	2	2	2	0	0	0	0	23
Takeo	3	2	1	3	4	1	3	2	2	0	1	0	0	0	22
Prey Veng	2	2	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	12
Kandal	5	4	3	3	9	3	6	3	2	1	3	0	0	0	43
Total	21	16	12	15	29	12	17	11	10	5	7	1	0	0	157

PROPOSITIONS D'ACTIONS

Les priorités:

1. Il est inutile d'investir dans la formation tant que le problème de la stabilité du personnel enseignant (formateurs) des EPP & ERP n'est pas résolu de façon durable
2. La rénovation des locaux devrait être une des composantes du budget de fonctionnement, car elle donnerait au directeur des responsabilités et les moyens d'agir sur son environnement. Ce devrait être précédé d'une formation spécifique à la gestion de ces budgets (écrire un projet, un budget, travailler en comité de gestion, gestion & comptabilité, appels d'offre, etc.)
La participation des élèves est nécessaire car elle prépare les élèves à la maintenance des locaux + préparation à la préprofessionalisation

Domaine de l'action	Problème identifié	Remédiation PASEC
Infrastructures	Batiments en mauvais état	Rénovation des dortoirs (batiments, mobiliers)
	Approvisionnement en eau irrégulier ou/et insuffisant	Rénovation ou installation d'un réseau d'eau qui permette au minimum d'approvisionner les sanitaires. (réservoir, pompe, tuyauterie, ...)
	Sanitaires en mauvais état	L'approvisionnement en eau devrait résoudre en grande partie le problème
	Pas d'électricité	Installation électrique pour les dortoirs, salles d'études, bibliothèques.
	Pas de laboratoires	
Management	Peu d'installations sportives	
	Peu de responsabilités laissées aux directeurs dans les choix pédagogiques	- Impliquer les directeurs dans la rédaction des programmes de formation - Formation continue des directeurs à l'animation pédagogique de leur établissement
	Les directeurs n'ont pas les moyens financiers d'influer sur la qualité de la formation	Budget de fonctionnement comme dans les ERP. Pour plus d'efficacité et pour minimiser les coûts, il faudrait fusionner (à moyen terme) EPP et CRP.

Condition de vie & de travail des formateurs	Personnel administratif trop nombreux rémunération insuffisante	<p>reciassement de ces personnels dans les nouvelles activités: pré-professionnalisation, orientation scolaire, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec le département de la formation, instaurer des priorités pour l'accès aux corrections d'examens et toutes autres activités rémunératrices pour les formateurs de CRP (heures supplémentaires en collège, prime pédagogique. (il s'agit de rendre ces postes attractifs) - aligner les aides PASEC (suppléments de salaires, riz, ?) sur ce qui est pratiqué dans les EPP.
	manque de documentation dans les bibliothèques	<ul style="list-style-type: none"> - faire l'inventaire de toute la documentation pédagogique écrite en Khmer existante, de quelque origine qu'elle soit (MEJS, PASEC, UNICEF, UNESCO, CAPE, ONG, etc.), la reproduire et la diffuser dans les CRP (et EPP) - Inciter à la création et à l'échange de documents pédagogiques entre les CRP (leur donner les moyens de reproduction et de diffusion des fiches pédagogiques, travaux de recherche, etc.) - Identifier les textes fondateurs de la psychologie et de la pédagogie moderne, ainsi que les documents existants dans les pays voisins (livres, VDO, etc.) et mettre en place un programme de traduction et de diffusion. - Formation des bibliothécaires
	pas de laboratoires ni de matériel de laboratoires	<ul style="list-style-type: none"> - formation des professeurs de sciences expérimentales à l'utilisation de matériaux locaux, à la pratique d'expériences simples avec du matériel disponible dans leur environnement - formation pédagogique des professeurs de sciences expérimentales: les méthodes expérimentales, les liens entre théorie et pratique, etc.
Condition de vie & de travail stagiaires	infrastructures (dortoirs, toilettes) délabrées. Pas de lieu d'étude	rénovation des locaux (voir § infrastructures) rénovation des bibliothèques (locaux, mobiliers, ...)
	Bourses insuffisantes	alignement de l'aide PASEC sur celle aux EPP (bourses, riz ou autre)

Compétence des formateurs	Les formateurs ne pratiquent pas une pédagogie active	Organisation de stages "formation de formateurs", dans les CRP, avec mise en situation et activités pratiques (formation "hands-on" ou "la main à la pâte"). Suivi & évaluation de l'impact des stages sur le terrain. Pour ce faire, utiliser les ressources humaines existant dans les EPP (Maîtres-Formateurs PASEC, Lecturer CAPE, personnels formés par Red Barna, etc.)
Théorie/Pratique	Les compétences des formateurs dans leur discipline sont insuffisantes	plusieurs solutions: - la formation à distance - la coordination du recyclage avec la Fondation France-Liberté - recyclage par matière, par les responsables du Département de la Formation
Théorie/Pratique	pas de collèges d'application	Encourager le ministère à sélectionner un ou plusieurs collèges d'application rattachés aux CRP, et institutionnaliser les relations entre les établissements.
Théorie/Pratique	pas de professeurs formés à leur rôle de formateur dans les collèges.	Identification des meilleurs professeurs et formation commune "formation de formateurs" avec les professeurs de CRP. Ces professeurs de collège seront amenés également à intervenir dans les CRP auprès des élèves pour les activités pédagogiques.
Théorie/Pratique	Pas de stages pratiques la première année	Encourager le Département de la formation à prévoir des stages pratiques (observations, semi-responsabilité) dès la première année.
Curriculum & Matériels Didactiques	Entraînement pédagogique: activité sans grand intérêt. Curriculum de formation qui n'est qu'un sommaire de sujets à aborder pour chaque matière.	Remplacer cette activité par des activités dans les classes de collège, en collaboration avec les professeurs formateurs Organiser un séminaire de réflexion sur les objectifs de la formation initiale & les compétences à acquérir par les stagiaires au cours de cette formation. Puis lancer le chantier de l'élaboration d'un réel curriculum de formation qui s'appuie sur la conception contemporaine du curriculum (travail de plusieurs années !)
	Programmes ne répondant pas aux besoins des élèves	idem

	Curriculum peu cohérent, fractionné. manque de matériel didactique	Encourager les formateurs (et les rédacteurs de curriculum) à travailler en équipes: mettre en place des modules interdisciplinaires de formation Dans le cadre des activités pédagogiques, encourager la création de matériels avec des moyens locaux, en fournissant le minimum d'outils nécessaires à leur création. La création de ces aides pédagogiques devra être liée à des activités pédagogiques précises, répondre à des besoins précis et privilégier les initiatives locales. Ces activités doivent faire partie intégrante de la formation. Des échanges d'expériences entre CRP seront également encouragés. (Surtout ne pas distribuer des matériels "ready made", les mêmes pour tous les CRP)
Budget de Fonctionnement	Pas de budget de fonctionnement dans les CRP	<ul style="list-style-type: none"> - formation des directions et personnels administratifs concernés des CRP à la préparation de budgets, leur gestion, et la comptabilité. - Attribution de budgets de fonctionnement dans les CRP, mais qui soient plus larges puisqu'ils incluraient les budgets de rénovation. - Au préalable, discuter avec le ministère le problème de la pérennité de ces budgets: ils devraient être décroissants pour le PASEC tandis que le MEJS prendra le relais progressivement (programme sur 2 ans)
Généralités	Mauvaise gestion des ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer la fusion des CRP avec les EPP. - Élaborer un système d'évaluation des enseignants en relation avec un plan de carrière

CRP, infrastructures & équipement

ERP	Kompong Cham	Prey Veng	Battambang	Takéo	Kandal	Phnom Penh
N. Batiments	17	12	5	10	17	10
Bat. nouveaux	0	7	5	2		3 bat. de 2 étages
Bat. anciens	6 bat. restaurés en 85	5 bat. seuls 3 sont utilisés. Les autres le seront si sureffectif	5	8, dont 3 sont à rénover (plancher, murs, toits)		6 bat. en bois
N. salles de cl.	18	12	32	17	24	24 en service
État des locaux:	Dans l'ensemble en mauvais état	Médiocre, même les nouveaux batiments	Moyen, les toits sont à réparer	Correct, (à part pour trois d'entre eux)	Bon état	Bon dans les nouveaux batiments Moyen dans les anciens
Etat des dortoirs:	mauvais état, limite insalubre	Moyen	Assez bon état mais surpeuplés	Moyen		à la limite de la salubrité
Réfectoire/ cantine		Il existe une salle	une salle + une cuisine			
Etat des sanitaires/ toilettes	ne sont pas utilisés faute d'eau.	Non En mauvais état, pas d'eau.	Moyen, manque d'eau	Moyen, il y en a 2 sur 3 inutilisables	Bon état	Moyen. Pas d'eau dans beaucoup d'entre eux
Eau	pas d'eau	Il y a trois puits ouverts. Pas de réseau, ni de réservoir	Système en mauvais état. Manque d'eau en saison chaude. Il faudrait un chateau d'eau.	irrégulière. Pas de budget pour payer les factures.	Oui, système neuf avec chateau d'eau et panneaux solaires	une petite pompe approvisionne certains batiments. Il y a un chateau d'eau inutilisé: pas de pompe
Electricité	oui, mais très irrégulièrement et puissance insuffisante	uniquement la nuit dans les dortoirs et les batiments administratifs	oui, de 18h30 à 22h, le reste du temps on coupe (pas de budget)	Certains batiments sont électrifiés. Réseau à refaire. Irrégulière	oui, panneaux solaires	oui, payée par la DPE. Mais réseau à refaire
Téléphone	non	non	non	non	oui, mais coupé	non

ERP	Kompong Cham	Prey Veng	Battambang	Takeo	Kandal	Phnom Penh
Bibliothèque	visiblement jamais utilisée. Pas de mobilier, très peu de livres.	oui, mais plutôt rustique: pas de mobilier (ou inadapté) pas de rayonnage, un gros stock d'anciens et nouveaux manuels + quelques livres étrangers	En assez bon état. Utilisé. de nombreux manuels scolaires (anciens et nouveaux) et livres français & anglais TV & Video	une bibliothèque neuve utilisée conjointement avec l'EPP (construite par UE)	Une salle peu utilisée. Surtout des livres en Français & Anglais	En bon état beaucoup de livres étrangers. Manque de mobiliers (rayonnage)
Labo Physique	Salle normale avec une paillasse. Pas d'eau, peu d'équipement	Salle de classe normale. Pas de carrelage, paillasse, d'évier etc.	Salle de classe normale pas d'eau pas d'électricité Matériel abondant (nouveau ADB)	Salle normale avec une paillasse. Pas d'eau, peu d'équipement	Salles en bon état	Labo avec paillasse carrelée (mais les carreaux se décolent déjà).
Labo Chimie	idem	Salle de classe normale.	idem	idem	idem	Robinetts d'eau mais pas connectés
Labo Biologie	idem	Salle de classe normale.	idem	idem	idem	au réseau. En bon état Petits travaux nécessaires
Atelier	non	Atelier de couture 8 machines	non	néant	couture avec x machines	1 atelier de couture 8 machines
Installations sportives	1 terrain de volley	1 terrain football 1 terrain volley	1 terrain Volley 1 terrain de basket en mauvais état	1 terrain football 2 terrains Volley	1 terrain de volley	2 terrains basket (panneaux réparer) 2 volleys (à rénover) 2 terrains de tennis (à rénover)

Enquête auprès des Formateurs des CRP SYNTHÈSE

LIMITES de L'ENQUÊTE

Cette enquête n'a pas de prétention scientifique: son objet était de nous donner des indications sur les connaissances de base des formateurs, la perception de leur propre rôle et de connaître les problèmes qu'ils rencontrent dans leur travail ainsi que les solutions qu'ils envisagent pour résoudre ces problèmes.

D'autre part, de nombreux formateurs n'étaient pas habitués à remplir des questionnaires, et souvent les réponses manquaient de cohérence (ex: on répond non à une question, mais on répond également à la suivante qui commence par "si oui, ...", les réponses ne sont pas toujours les réponses aux questions posées, etc.), ceci malgré une orientation préalable (le questionnaire était entièrement lu avec les enquêteurs avant de le remplir)

Bien sûr, de nombreux formateurs ont répondu aux questions en exprimant les réponses qu'ils pensaient que nous attendions, plutôt que leur réelle pratique de classe. Mais, en conjuguant cette enquête avec des observations de classes, nous pouvons évaluer le fossé qui sépare les intentions et les idées de la mise en application.

Ce questionnaire n'a donc pas été le seul élément d'évaluation: il y a eu également de nombreux entretiens, notamment avec:

- les directeurs des Directions Provinciales de l'Éducation, leurs adjoints, et les chefs de bureau.
- les directeurs de CRP, leurs adjoints et les chefs de bureau
- les inspecteurs
- les formateurs
- les élèves

Enfin, de nombreuses classes de CRP furent observées au cours de nos visites, ainsi que des classes de collège.

LES CONNAISSANCES

Dans l'ensemble, les formateurs ont une bonne compréhension des principes de bases qui fondent une pédagogie active et centrée sur l'élève (où et comment les enfants apprennent-ils, l'importance de connaître les différentes phases de développement des enfants et des adolescents pour adapter son enseignement, rôle du professeur comme facilitateur des apprentissages, etc.) En effet, à chaque question, au moins 80% des formateurs ont apporté des réponses justes ou justes mais incomplètes.

TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENTS

Les résultats sont plus mitigés: si les formateurs semblent comprendre le besoin d'encourager leurs élèves à faire des travaux de recherche, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à les faire manipuler et expérimenter, etc., ils sont rarement capables de donner des exemples concrets d'activités de ce genre dans leur classe.

PROBLÈMES IDENTIFIÉS & BESOINS EXPRIMÉS par les FORMATEURS

Les problèmes

ils sont de deux ordres: (1) la pédagogie (méthodes centrées sur l'enfant -non pas les généralités, mais les applications pratiques- & la formation à l'utilisation des nouveaux manuels) et (2) l'aspect pratique de la formation (entraînement pédagogique, stages pratiques) que les formateurs disent avoir du mal à gérer.

Les besoins

Salaires, amélioration des conditions de vie, budget de fonctionnement.

Une formation plus pratique

recyclage (formation de formateurs)

CONCLUSION

Confirmant nos doutes, les formateurs sont jeunes et peu expérimentés. Il conviendra donc, avant de se lancer dans quelque activité de recyclage, de stabiliser ce corps d'enseignants.

Si l'on envisage un recyclage des formateurs, il faut à tout prix que ce soit un type de formation en situation, avec suivi et évaluation des activités dans les classes. En effet, les formateurs semblent avoir les connaissances théoriques suffisantes pour construire un enseignement cohérent, mais nos observations de classes ne corroborent pas le résultat plutôt positif de l'enquête. (Par exemple, si la majorité des professeurs privilégie un système d'évaluation formative dans nos questionnaires, il a été impossible d'en voir les traces dans les classes, et la plupart des leçons auxquelles nous avons assisté étaient plutôt "centrées sur l'enseignant".) Les élèves continuent donc à apprendre de manière très passive, et on peut préjuger de leur attitude quand ils enseigneront, qui tendra probablement à reproduire le type d'éducation qu'ils ont toujours vécu. De plus, ces méthodes sont en contradiction avec celles recommandées pour une exploitation optimale des nouveaux manuels scolaires.

Enfin il s'agira de structurer l'équipe pédagogique autour de projets pédagogiques formateurs et motivants.

**Questionnaire aux
Professeurs / formateurs
Résultats des 6 ERP**

Nombre de professeurs/formateurs ayant répondu au questionnaire: **151**

Généralités:

Moyenne horaire des formateurs: **11 heures / semaine**

Maximum: 26 heures pour un prof de physique

Minimum: 3 heures

L'âge moyen des formateurs est de **33 ans**

Il y a **32% de femmes** parmi les formateurs

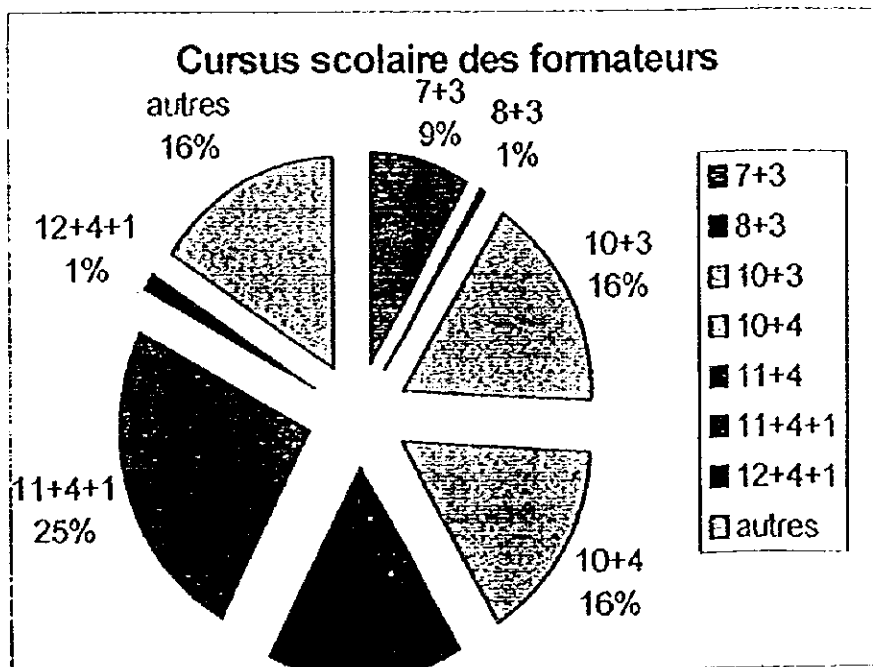
Cursus scolaire & universitaire des formateurs:

(ex: 7+3= 7 années d'éducation de base + 3 années de formation professionnelle

11+4+1= 11 années éducation primaire & secondaire + 4 années Université de Phnom Penh

+ 1 année faculté de Pédagogie)

7+3	8+3	10+3	10+4	11+4	11+4+1	12+4+1	Autre/ pas de réponses
12	1	23	22	23	35	2	22



recyclage:

Types de recyclages auxquels ont participé les formateurs depuis leur entrée au CRP:

Objectif	date	organisée par:	# de formateurs concernés
Programme & méthodologie	1992 à 1996	France Liberté	48 (31.8%)
Orientation nouveaux manuels	1998	UNICEF/MEJS	74 (49%)
Anglais	1993	Camset	2
Français	1996	Service culturel de l'amb. de France ou Aupelf	4
Méthodologie centrée sur l'élève	1998	MEJS/ADB	10

36.1% des formateurs interrogés ont été instituteur ou professeur de collège avant de devenir formateur, en moyenne pendant 4 années

21.2% des formateurs affirment avoir eu une formation spécifique de formateur

Les formations citées en général sont:

1. la formation à la faculté de pédagogie
2. la formation à l'Université de Phnom Penh

Or ces formations ne sont pas des formations de formateurs.

L'ancienneté moyenne dans les établissements est de 6.5 années.

CONNAISSANCES DES FORMATEURS

A la question: où les enfants apprennent-ils?

A l'école, mais également dans leur environnement familial et social

- 48% donnent une réponse jugée satisfaisante
- 32.6% donnent une réponse jugée incomplète
- 18 % donnent une réponse jugée incorrecte
- 0.6% ne donnent pas de réponse

A la question: comment les enfants apprennent ils ?

En faisant, en pratiquant, en expérimentant, en se trompant, parfois en imitant, etc.

- 38% donnent une réponse jugée satisfaisante
- 43% donnent une réponse jugée incomplète
- 16% donnent une réponse jugée incorrecte
- 3% ne donnent pas de réponse

A la question: pourquoi les enseignants doivent connaître les différentes phases du développement de l'enfant et de l'adolescent ?

Pour pouvoir adapter leur enseignement au niveau de développement et aux capacités d'abstraction de l'enfant en fonction de son age.

- 45.1% donnent une réponse jugée satisfaisante
- 36.4% donnent une réponse jugée incomplète
- 11% donnent une réponse jugée incorrecte
- 7.5% ne donnent pas de réponse

A la question : pourquoi le MEJS demande aux professeurs d'utiliser de nouvelles méthodologies?

Car les méthodes dites actives, ou centrées sur l'élève sont plus efficaces: l'élève comprend mieux, plus vite, et se souvient mieux; il développe des aptitudes utiles dans la vie quotidienne (coopération, raisonnement, résolution de problèmes, etc.)

- 44.3% donnent une réponse jugée satisfaisante
- 41.5% donnent une réponse jugée incomplète
- 7.1% donnent une réponse jugée incorrecte
- 7% ne donnent pas de réponse

A la question: pourquoi pensez vous que les professeurs doivent se reformer régulièrement?

Pour se former à de nouvelles techniques d'enseignement, pour être informé des nouveautés relative à sa discipline (notamment dans les sciences)

- 36.4% donnent une réponse jugée satisfaisante
- 50.5% donnent une réponse jugée incomplète
- 5.1% donnent une réponse jugée incorrecte
- 7.9% ne donnent pas de réponse

A la question: Pensez vous que le programme de formation du MEJS soit adapté aux besoins des élèves professeurs?

- 53.4% pensent que oui
- 38.8% pensent que non

- 7.8% ne répondent pas à la question

Les propositions de réformes:

- Que le curriculum soit développé au niveau de l'ERP
- Que la formation laisse plus de place à la pratique de classe / organiser des stages pratiques dès la première année.
- Introduire des activités de recherches pour les élèves
- Plus de temps pour la formation aux techniques d'enseignement centrées sur l'élève
- Ajouter l'écologie/ l'éducation à l'environnement au programme de biologie
- Alléger le programme
- Ajouter des heures de travaux pratiques / avoir du temps pour les expériences en laboratoire
- Ajouter la technologie
- Adapter la formation aux nouveaux manuels
- Supprimer ce qui est de l'ordre de la consolidation des connaissances, et consacrer la formation uniquement à la méthodologie. Les connaissances disciplinaires doivent être acquises avant l'entrée dans le CRP

A la question: Quels sont les rôles du professeur?

1. 57.2% donnent 2 réponses donnant au professeur un rôle de facilitateur des apprentissages
2. 35.1% donnent une réponse de type (1) et une réponse de type (3)
3. 4.8% donnent 2 réponses donnant au professeur un rôle de dispenseur du savoir
4. 2.8% ne donnent pas de réponse

communication professeur / élèves

12.6% des professeurs ont choisi une majorité de proposition reflétant un enseignement centré sur l'enseignant (teacher centered)

81.4% des professeurs ont choisi une majorité de proposition reflétant un enseignement centré sur l'élève (student centered)

Organisation des activités d'apprentissage

Dans ma classe, les élèves apprennent:

	jamais	parfois	souvent	toujours
1. individuellement	31	53	12	10
2. par paires	15	62	22	4
3. en petits groupes (3 to 6)	6	14	59	32
4. toute la classe	1	36	33	51
5. dans la salle de classe	1	12	33	73
6. en dehors de la classe	27	36	10	30
7. en dehors de l'école	43	46	22	4
8. dehors, dans la communauté	50	40	8	2
9. avec des intervenants extérieurs	52	33	7	3
10. avec des intervenants d'autres classes	28	51	16	5

STRATÉGIES ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Définition des objectifs:

- 34.4% choisissent 2 exemples appropriés
- 49.6% choisissent 1 seul exemple approprié
- 8.9% choisissent 2 mauvais exemples
- 7.1% ne répondent pas à la question

- 78.7% choisissent les définitions correctes pour les méthodes inductives & méthodes déductives
- 14.6% donnent une réponse fausse
- 6.7% ne répondent pas à la question

- 71.7% affirment privilégier la méthode inductive dans leur enseignement
- 19.8% affirment privilégier la méthode déductive dans leur enseignement
- 8.5% ne répondent pas à la question

- 45.6% affirment utiliser régulièrement des matériels de manipulation dans leur classe
- 42.3% affirment ne jamais en utiliser
- 13.9% ne répondent pas à la question

- 54.4% affirment utiliser d'autres types de matériel pédagogique 66% de ceux-ci donnent des exemples
- 35.2% affirment ne jamais utiliser d'aide ou de matériel pédagogique
- 10.3% ne répondent pas à la question

4- Je questionne les élèves pour

Les résultats de cette question ont peu d'intérêt, presque tous les enseignants ayant répondu "souvent" à chaque proposition.

	jamais	parfois	souvent
1. pour les inciter à communiquer entre eux			
2. pour mettre l'accent sur les points importants			
3. pour que les élèves participent activement à leur apprentissage			
4. pour susciter l'intérêt et la curiosité			
5. pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des él			
6. pour réviser les points importants de la leçon			
7. pour stimuler la réflexion			
8. pour contrôler les connaissances des élèves			
9. pour encourager les élèves à donner leur opinion			

Quand un élève pose une question:

35.4% des formateurs affirment qu'en général ils répondent à la question eux-mêmes.

59.8% des formateurs affirment qu'en général ils demandent à un autre élève de répondre.

74.7% des formateurs affirment qu'en général ils aident l'élève à trouver lui-même la bonne réponse.

(de nombreux formateurs ont donné deux réponses: ce sont en général ceux qui privilégient les réponses (2) et (3). D'où on peut en conclure qu'environ le tiers des formateurs répondent eux-mêmes à la question, tandis que les autres privilégient les réponses des élèves.)

22 % des formateurs ne donnent jamais de travail de recherche à leurs élèves

78 % des formateurs donnent parfois aux stagiaires des travaux de recherche

34% de ces derniers sont capables de donner un exemple. Dans la majorité des cas, ces exemples se limitent à des travaux de recherche à la bibliothèque: les élèves-professeurs préparent les leçons de "l'entraînement pédagogiques" avec les manuels du maître et des élèves disponibles dans la bibliothèque (il y a rarement d'autres ressources). Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un travail de recherche.

23.4% des formateurs affirment avoir déjà travaillé sur un projet pédagogique commun avec les autres professeurs et les élèves.

15% de ces derniers peuvent donner un exemple

76.6% des formateurs affirment n'avoir jamais travaillé sur un projet pédagogique commun avec les autres professeurs et les élèves.

16.3% des formateurs ne répondent pas à la question "mettez vous vos étudiants en situation de résoudre des problèmes?"

18.6% des formateurs affirment ne jamais mettre leurs étudiants en situation de résoudre un problème.

43.2% des formateurs affirment mettre parfois leurs étudiants en situation de résoudre des problèmes

21,8% des formateurs affirment mettre souvent leurs étudiants en situation de résoudre des problèmes

34% des formateurs sont capables d'ordonner logiquement les différentes étapes de résolution d'un problème.

Feedback aux élèves:

Ici encore, les résultats ont peu d'intérêt, presque tous les formateurs ayant répondu "souvent" à toutes les propositions.

	jamais	parfois	souvent
Résultats des examens, tests			
Commentaires, appréciation sur les devoirs, exercices			
Remarques, appréciation sur les résultats scolaires en général			
Commentaires, appréciation sur les apprentissages			
Correction des erreurs des élèves			
Encouragements			

49% des formateurs affirment mettre les enfants dans des situations où les élèves sont amenés à prendre des décisions.

45% des formateurs affirment ne pas développer particulièrement cette compétence

16% ne répondent pas à la question

8% sont capables d'ordonner logiquement les séquences proposées (prise de décision)

Les formateurs affirment programmer et planifier leur enseignement sur la base d'une :

- programmation annuelle: 82,6%
- programmation trimestrielle 53,2%
- programmation mensuelle 60,8%
- programmation hebdomadaire 47,8%
- programmation quotidienne 43,5%
- plan de leçon 74 %

18.7% des formateurs donnent 4/4 réponses correspondant à un système d'évaluation formative.

40.6% des formateurs donnent 3/4 réponses correspondant à un système d'évaluation formative.

26% des formateurs donnent 2 / 4 réponses correspondant à un système d'évaluation formative.

4.3% des formateurs donnent 1 / 4 réponses correspondant à un système d'évaluation formative.

5.6% des formateurs ne donnent que des réponses correspondant à un système d'évaluation sommative.

4.7% ne répondent pas à la question

Utilisez-vous parfois des événements ou des éléments de votre environnement pour en discuter ou les étudier avec vos élèves?

- 53.5% répondent oui
- 36.7% répondent non
- 9.8% ne répondent pas

43% des formateurs qui ont répondu oui sont capables de donner des exemples

PRATIQUES DE FORMATION

66.1% des formateurs n'emmènent jamais leurs stagiaires observer des classes de démonstration
23.6% des formateurs emmènent leurs stagiaires observer des classes de démonstration

Parmi ces derniers: - **44.5%** observent l'enseignant de la classe
- **31%** observent un des stagiaires
- **24.5%** observent le formateur

10.3% n'ont pas répondu à la question

Il est à noter qu'il semble que de nombreux formateurs aient confondu classes de démonstration (l'observation d'une classe réelle in-situ) avec l'activité appelé "entraînement pédagogique" où des élèves professeurs (ou le formateur lui-même) font une leçon à leurs camarades de classe qui jouent le rôle des élèves.

71.5% des formateurs qui vont en classe de démonstration donnent des grilles ou des consignes spécifiques pour l'observation
28.5% des formateurs ne donnent aucune consigne ou indication

76.4% des formateurs vont évaluer les stagiaires pendant le stage pratique
23.6% des formateurs ne vont pas évaluer les stagiaires pendant le stage pratique

Chez les formateurs qui vont évaluer les élèves, on évalue en priorité:

1. le plan de la leçon
2. la méthodologie
3. si la leçon est au programme
4. les contenus de la leçon

"Feedback" sur la leçon

31.5% font un rapport écrit pour l'élève
64.4% ont un entretien avec le stagiaire
36.5% notent la prestation du stagiaire

52.6% pensent qu'il faut mettre en relief les points faibles de la leçon
32.4% pensent qu'il faut mettre en relief les points forts de la leçon
67% pensent qu'il faut mettre l'accent sur les conseils au stagiaire pour s'améliorer

PROBLÈMES ET BESOINS TELS QU'IDENTIFIÉS ET RESENTIS PAR LES FORMATEURS

Besoins en formation ressentis par les formateurs:

14.6% estiment que leur formation sur les nouveaux manuels a été suffisante

31% estiment que leur formation sur les nouveaux manuels a été insuffisante, et désirent une formation supplémentaire

55.4% ne répondent pas à la question

Parmi ces derniers, on compte les formateurs qui n'ont pas participé à cette formation, soit parce que leur matière n'a pas été prise en compte (psycho-pédagogie par exemple), ou parce qu'ils sont nouveaux dans l'établissement.

Les besoins en formation exprimés (par ordre d'importance):

1. utilisation des nouveaux manuels
2. nouvelles méthodologies (student centered)
3. les compétences à acquérir par les élèves
4. expérience en laboratoire / comment utiliser des matériaux simples pour faire des expériences simples
5. comment produire des matériels pédagogiques
6. le travail autour des classes de démonstration
7. contenus/ connaissances académiques (en math, chimie & physique)
8. séminaire sur le nouveau curriculum
9. formation de formateurs
10. langues étrangères pour pouvoir consulter les livres de la bibliothèque
11. informatique
12. visite dans les pays voisins

Recommandations pour l'amélioration de la formation:

- Il faut plus de documentation à la disposition des formateurs et des stagiaires
- Il faut augmenter les salaires (conditions de vie des formateurs)
- améliorer les conditions de vie des élèves
- il faut un budget de fonctionnement pour les CRP
- il faut stabiliser les formateurs (turn-over trop important)
- il faut une formation plus théorique et moins pratique
- plus de formation continue pour les formateurs
- il faut recruter des élèves d'un meilleur niveau
- il faut un nouveau curriculum
- Il faut du matériel pour les expériences
- Former mieux les formateurs à l'utilisation des nouveaux manuels et aux nouvelles méthodologies et techniques pédagogiques

Principales difficultés rencontrées par les formateurs:

- le manque de communication entre les formateurs
- Le manque de matériel pour préparer les leçons et le manque de matériel dans les laboratoires
- les connaissances des élèves ne sont pas homogènes
- Le salaire
- problèmes pour appliquer les nouvelles méthodes
- Le nouveau curriculum n'a pas encore été donné
- Pas de lieu (aire de jeu, stade, ...) pour le sport

L'équipe éducative:

51.1% des formateurs affirment se réunir régulièrement avec leurs collègues

23.7% des formateurs affirment ne pas se réunir avec leurs collègues

25.2% ne répondent pas à la question

Dans ces réunions, les thèmes de travail sont les suivants:

- Le programme et sa mise en oeuvre
- La pédagogie (méthodes pédagogiques)
- L'élaboration du plan de travail pour le mois suivant
- Discussions sur les méthodes pédagogiques et les difficultés rencontrées
- préparation des leçons
- correction des erreurs dans les nouveaux manuels
- Écrire le rapport, rapport d'activités
- la discipline dans le centre

ENTRETIENS AVEC LES DIRECTEURS PROVINCIAUX

La supervision des CRP:

La Direction Provinciale de l'Éducation a la responsabilité de la gestion administrative des Centres Régionaux de Pédagogie. Elle en recrute également les personnels. Par contre, elle n'a aucune responsabilité quant aux contenus des programmes et la qualité de la formation, qui dépendent entièrement du Département de la formation. Cette ambiguïté est ressentie comme un problème par la plupart des directeurs de la DPE.

D'autre part, la coordination avec les autres provinces de la région est parfois problématique, car les directeurs n'ont aucune sorte d'autorité sur les autres directeurs provinciaux. Les relations institutionnelles ne sont pas claires.

Principaux problèmes des CRP:

- Des formateurs trop jeunes et inexpérimentés, problème du roulement (turn-over) trop rapide des personnels qui préfèrent enseigner au lycée pour gagner plus. Ces formateurs sont souvent des stagiaires tout juste sortis de la faculté de pédagogie (non-titulaires) Un directeur nous a parlé d'un corps enseignant "en transit"
- Le niveau de vie des formateurs et des élèves
- Manque de matériel et de documents
- Une formation trop théorique
- Le manque de compétence des formateurs
- Des formateurs qui utilisent des méthodes trop magistrales que les élèves ont tendance à reproduire en classe
- Le manque de conscience professionnelle des formateurs
- Il n'y a pas de collèges d'application
- On n'accorde pas assez d'importance aux arts et au sport

Recommandation pour améliorer la qualité de la formation:

- Il faut un plan national de formation continue pour les formateurs de CRP.
- Il faut notamment former plus en profondeur les formateurs sur les nouvelles méthodes pédagogiques
- Ils faut donner aux formateurs des occasions d'avoir des revenus supplémentaires, par exemple:
 - des heures supplémentaires en collège ou lycée
 - la participation aux examens (surveillance, correction, ...)
 - des travaux d'inspection dans les collèges (ce qui permettrait également de leur donner une meilleure connaissance du terrain)
 - cours du soir (recyclage, formation continue des fonctionnaires)
- Il faut associer formation continue et formation initiale: le CRP doit être responsable des 2 composantes.
- il faut associer les meilleurs professeurs des collèges dans les équipes chargées de la formation initiale et leur donner un statut équivalent aux maîtres-formateurs du primaire. Cela renforcerait le lien entre CRP et collèges, et permettrait la continuité entre les deux.

La pré-professionnalisation:

L'expérience thaïlandaise, où chaque collègue a un atelier avec des objectifs de pré-professionnalisation, a été souvent citée.

L'expérience vietnamienne a également été citée: elle semble être similaire à l'expérience thaïlandaise (mais plus orientée vers l'agriculture).

Les directeurs pensent qu'effectivement les collèges ne préparent pas du tout les élèves à l'entrée dans des écoles professionnelles / techniques, et que ce devrait être un de ses rôles.

Certains directeurs pensent que la première étape de la pré-professionnalisation devrait être de donner les moyens aux professeurs de pratiquer des expériences dans leur classe (biologie, physique, chimie) afin que les élèves acquièrent certaines aptitudes et compétences en termes de savoir-faire.

Enfin, nous avons découvert une expérience de pré-professionnalisation à Phnom penh qui fait l'objet d'un chapitre particulier.

ENTRETIEN AVEC LES DIRECTEURS DE CRP SYNTHÈSE

La gestion des CRP:

Pour toutes les questions administratives, le CRP rend compte à la direction provinciale (personnels, finance & administration) La DPE a même la responsabilité des nominations, mutations, etc.

Pour les questions techniques et pédagogiques, les CRP dépendent directement du Département de la Formation, d'où ils reçoivent les programmes et les instructions.

De l'avis de la plupart des directeurs, c'est un problème, car il est difficile de mettre en place une formation de qualité quand les responsabilités sont dissociées de la sorte.

De plus, ils se plaignent souvent de n'être que peu consultés pour certaines décisions (par exemple: recrutement, programmes,...)

Le travail des enseignants est supervisé par les directeurs adjoints qui inspectent et évaluent les formateurs en cours. Ils sont également responsables de l'évaluation des stagiaires pour leur titularisation (les stagiaires enseignent dans les CRP !)

La qualité de la formation:

Le programme de formation

Les directeurs se plaignent en général de programmes inadaptés et trop lourds. Ils attendent beaucoup du nouveau curriculum en cours de rédaction, et espèrent qu'il sera plus adapté aux nouveaux manuels.

Formation des formateurs

Il n'existe pas de plan de formation continue des formateurs des CRP. Les principales formations ayant eu lieu récemment sont celles de France-Liberté (surtout une remise à niveau dans les contenus) et l'Orientation pour les Nouveaux Manuels.

C'est souvent les anciens professeurs, les plus expérimentés, qui conseillent leurs jeunes collègues pendant les réunions techniques.

Les formateurs ont très rarement bénéficié d'une formation spécifique à leur rôle de formateur.

Les directeurs ne sont pas d'accord sur la qualité de leurs formateurs: si tous s'accordent à dire que les plus jeunes ont des connaissances académiques faibles, certains pensent que leurs connaissances pédagogiques sont plutôt faibles, tandis que d'autres pensent que si les connaissances sont acquises, c'est la mise en pratique qui fait défaut pour de multiples raisons (manque de temps, de matériel, de documents, etc.)

Tous pensent que la formation à l'utilisation des nouveaux manuels devrait être approfondie.

La qualité

La plupart des directeurs affirment que la formation ne répond pas aux besoins des stagiaires. Les formateurs sont trop jeunes et inexpérimentés et de plus n'ont pas les moyens de mettre en place un enseignement de qualité:

- leur salaire est insuffisant, ils travaillent donc ailleurs et donc.
- ils n'ont pas le temps de préparer leurs cours
- il n'y a pas les moyens matériels et financiers de travailler correctement
- il n'y a pas de budget de fonctionnement

La relation théorie-pratique:

Il n'y a pas de collèges d'application où les stagiaires peuvent aller pratiquer ou observer. Les directeurs en ressentent le besoin urgent. Sinon, disent-ils, il est impossible d'envoyer les élèves dans les classes. (même si cela se fait parfois) Ils ajoutent que dans ce cas, il faudra associer tous les professeurs-formateurs aux activités de recyclage des formateurs des CRP.

Certains directeurs pensent cependant que la formation telle qu'elle est articulée est assez pratique (entraînement pédagogique et stages pratiques)

Priorités pour améliorer la qualité de la formation:

- attirer les meilleurs professeurs et les garder en leur donnant l'accès à des activités rémunératrices (cours supplémentaires, examens, primes, ...) car si il existe déjà des recommandations du ministère sur les critères de sélection des formateurs, elles sont inapplicables.
- fournir de la documentation pédagogique aux bibliothèques
- une formation plus pratique, plus orientée sur la méthodologie de l'enseignement, et donc

- des collèges d'application institutionnalisés
- une formation continue des formateurs bien structurée
- plus de matériel
- des ateliers où les élèves puissent fabriquer du matériel didactique
- un budget de fonctionnement (dans tous les établissements, les élèves contribuent d'une manière ou d'une autre au budget)
- améliorer les conditions de vie des élèves

ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES SYNTHÈSE

Niveau de vie:

Les élèves se plaignent énormément de leurs conditions de vie:

- en général, il n'y a pas d'eau ni d'électricité et quand il y en a, ce sont souvent les élèves qui doivent payer les factures.
- les toilettes sont souvent inutilisables
- beaucoup de temps consacré aux tâches quotidiennes (collecte de l'eau, cuisine, nettoyage, etc.)
- pas de cuisines
- pas assez de places dans les dortoirs pour accueillir tous les stagiaires des autres provinces
- sécurité: des dortoirs pas assez sûrs (portes et fenêtres qui ne ferment pas) obligent les jeunes filles à louer des chambres en ville.
- bourses très insuffisantes pour vivre

Conditions de travail:

Les élèves se plaignent du manque de matériel:

- souvent, ils n'ont même pas assez de manuels scolaires à leur disposition
- il n'y a pas ou peu de matériel en physique, biologie, etc. pour les expériences
- il n'y a pas de documents à la bibliothèque: parfois même pas un dictionnaire

La formation:

Elle n'est pas assez pratique. Parmi les élèves de 2ème année interrogés, aucun n'avait été dans une classe de collège depuis son entrée au CRP.

Certains professeurs ne sont pas assez compétents: ils manquent d'expérience. D'autres enseignent plusieurs matières sans en avoir la compétence.

Ils n'ont pas assez de connaissances des nouvelles pédagogies

Certains pensent avoir assez de connaissances pédagogiques: ces derniers, à la question: que signifie "méthode centrée sur l'élève"? répondent: "c'est quand on met les élèves en groupes et qu'ils vont écrire le résultat des questions au tableau!" (*Ce qui montre tout de même les limites de la réflexion sur le sujet. Ndr*)

L'amélioration de la formation:

Elle passe, d'après les élèves, par:

- des formateurs d'un meilleur niveau
- des bourses plus importantes
- des conditions de vie correctes pour les internes
- plus de matériel didactique (cartes, matériel pour expériences, etc.)
- une formation plus pratique
- plus de documents à la bibliothèque (dictionnaires, lexiques, documents pédagogiques, manuels scolaires & guides du professeur, etc.)

Recommandations

En page 31, il est préconisé l'introduction de 2 filières: une "normale", une pré-professionnelle. Un examen en fin de niveau 6 permettrait l'orientation des élèves dans un des 2 cursus. (!)

Plus loin, en page 32, "Il serait souhaitable de mettre en oeuvre:

- une réelle pédagogie d'appropriation des acquis de base (niveau 7) (?)
- une prédétermination professionnelle pour les niveaux 8 & 9" (?)

Page 33, on évoque de réels apprentissages professionnels pour l'année 9

IV- Dans le rapport de M Gilles Fontaine (consultant PASEC), la pré-professionnalisation est assimilée à l'introduction d'une option de technologie dans les programmes.

V- Dans le Strategic Plan for Teaching Services Development (MEJS) de mai 1997,

au chapitre 2.5

Préparation à l'entrée dans le monde du travail au niveau 9.

Le gouvernement est conscient que, en élargissant l'accès au secondaire, une population croissante rejoindra le monde du travail au niveau 9. Un programme "alternatif" au curriculum académique traditionnel sera développé, alternative qui sera plus pratique, préparant les élèves au monde du travail, en leur donnant les outils pour "tracer leur propre route dans la vie". Un nouveau curriculum sera donc développé pour cette filière majeure à court ou moyen terme, et les professeurs formés pour le rendre effectif.

au chapitre 3.2:

Renforcement institutionnel des EPP/ERP:

Strategic Training Alliance for Technical & Vocational Education & Training

Dans la perspective de la diversification des programmes, le gouvernement prévoit un rôle majeur des EPP/ERP pour pourvoir et accréditer des formateurs en Education Technique et Professionnelle, et ce en partenariat avec le secteur privé local et en collaboration avec le *National Training Board*. De plus, quand les matières techniques et professionnelles seront introduites dans l'éducation secondaire générale, ce concept de partenariat devra être étendu à la préparation des professeurs du secondaire pour les sujets requis (y-compris les formations sur le lieu de travail)

En relation avec l'introduction des programmes techniques et professionnels, il est prévu au sein des EPP/ERP, la mise en place d'activités de type "petites entreprises" génératrices de profits, en relation avec les formations offertes. Bien que l'objectif premier de ces activités soit la formation, les profits pourront bénéficier aux EPP/ERP

CONCLUSION

Par ailleurs, les autres interlocuteurs du ministère, quand ils connaissent l'objectif de pré-professionnalisation, en ont une idée très floue, et on englobe sous ce terme des choses diverses et variées. Il semble donc urgent que le Ministère de l'Éducation définisse précisément ce qui est entendu par pré-professionnalisation de l'enseignement de base, les différentes options pour atteindre ces objectifs, et définisse un calendrier de mise en place. Il semble en effet que des initiatives prises en ce domaine anticipent sur la définition des objectifs généraux de ce concept.

D'autre part, il faudrait commencer à amorcer une réflexion sur la pré-professionnalisation au niveau des CRP. Les rares pays ayant réussi ce type de réforme (comme la Thaïlande par exemple), sont ceux qui ont réussi à en faire comprendre les besoins et les objectifs par les enseignants, les élèves et les parents, avant de s'y engager. Il semble, d'après nos entretiens avec les enseignants des CRP, que ces derniers sont très loins de comprendre l'objet de cette réforme.

Enfin, nous avons découvert à la fin de notre mission que la pré-professionnalisation existe déjà dans certains établissements de Phnom Penh (voir rapport de visite en annexe), et il nous semble que la première chose à faire serait de tirer les leçons de cette expérience qui semble être une réussite, et qui répond tout à fait aux objectifs définis dans le stratégique plan du MEJS cité plus haut: "... la mise en place d'activités de type "petites entreprises" génératrices de profits, en relation avec les formations offertes. Bien que l'objectif premier de ces activités soit la formation, les profits pourront bénéficier aux EPP/ERP."

L'expérience de Phnom Penh prouve que cela peut fonctionner, avec des investissements importants (matériels & en ressources humaines) et un suivi très serré pendant les premières années.

Ce qui pourrait être fait dans les CRP:

Introduction:

(i) Certaines compétences de base nécessaires à l'apprentissage d'un métier devraient être normalement développées dans le cadre scolaire classique:

- la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'expression orale, etc.
- la capacité à réfléchir de manière créative, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à raisonner logiquement, etc.
- les qualités personnelles telles que le sens des responsabilités, l'intégrité, la morale, l'indépendance, la sociabilité, etc.

(ii) Par ailleurs, d'autres compétences plus personnelles sont aussi importantes pour préparer à l'apprentissage d'un métier:

- la gestion d'un budget
- la gestion de son temps
- l'entretien de son matériel, de ses outils
- les capacités relationnelles: travail en équipe, négociier, la notion de service, etc.
- la capacité à traiter et à hiérarchiser les informations
- l'esprit d'entreprise
- etc.

(iii) Enfin, il faut que les élèves soient informés des possibilités de formation professionnelle et d'emploi de leur région/ province.

propositions d'activités pour répondre à l'objectif de pré-professionnalisation des programmes:

Le PASEC pourrait commencer par supporter:

1. Un séminaire national qui aurait pour objectif de définir la pré-professionnalisation et ses objectifs
2. Des séminaires dans les CRP pour sensibiliser les enseignants à ce concept. Au cours de ces séminaires, on pourrait également commencer à:
 - identifier les principales professions du marché du travail local
 - développer des listes de compétences pour les métiers les plus courants
 - définir des objectifs pour chaque liste de compétences
 - identifier ce qui existe déjà dans le curriculum qui répond à ces objectifs
 - identifier les manques dans le curriculum
 - définir les types d'activités possibles en relation avec le curriculum et les compétences à développer
3. Un recyclage des formateurs pour qu'ils adaptent leur enseignement aux exigences formulées en (i) et (ii)
4. Une analyse et une évaluation de l'expérience de pré-professionnalisation à Phnom Penh afin d'envisager sa réplique dans le cadre des projets pilotes (collège d'application) Cependant, il conviendrait sans doute d'impliquer des partenaires qui travaillerait à plus long terme que le PASEC pour cette mise en place, car ce type d'entreprise demande un suivi long, au delà du terme du programme.
5. Une formation de certains des personnels administratifs des CRP ou des collèges d'application à la fonction de conseiller en orientation auprès des élèves. (projet pilote). Cette formation serait en alternance, ce qui permettrait à ces personnels de commencer leur activité dès la première année.
6. Enfin il conviendra d'encourager les échanges entre les CRP pour créer une émulation entre les établissements.

Document of
The World Bank

Report No:

PROJECT APPRAISAL DOCUMENT
ON A
PROPOSED CREDIT
IN THE AMOUNT OF US\$5 MILLION EQUIVALENT
TO THE
ROYAL KINGDOM OF CAMBODIA
FOR
EDUCATION QUALITY IMPROVEMENT PROGRAM
MARCH 17, 1999

EASHD
Southeast Asia and Mongolia Country Unit
East Asia and Pacific Regional Office

CURRENCY EQUIVALENTS

(Exchange Rate Effective)

Currency Unit = LC

LC = US\$

US\$5 = LC

FISCAL YEAR

ABBREVIATIONS AND ACRONYMS

Vice President: Jean-Michel Severino
Country Manager/Director: Ngozi Okonjo-Iweala
Sector Manager/Director: Alan Ruby
Team Leader: Christopher Thomas

**Royal Kingdom of Cambodia
Education Quality Improvement Program**

CONTENTS

A. Project Development Objective

1. Project development objective
2. Key performance indicators

B. Strategic Context

1. Sector-related CAS goal supported by the project
2. Main sector issues and Government strategy
3. Learning and development issues to be addressed by the project
4. Learning and innovation expectations

C. Project Description Summary

1. Project components
2. Institutional and implementation arrangements
3. Monitoring and evaluation arrangements

D. Project Rationale

E. Summary Project Analyses

1. Economic
2. Financial
3. Technical
4. Institutional
5. Social
6. Environmental assessment
7. Participatory approach

F. Sustainability and Risks

1. Sustainability
2. Critical risks
3. Possible controversial aspects

G. Main Loan Conditions

1. Effectiveness conditions
2. Other

H. Readiness for Implementation

I. Compliance with Bank Policies

Annexes

- Annex 1. Project Design Summary
- Annex 2. Detailed Project Description
- Annex 3. Estimated Project Costs
- Annex 4. Cost-Benefit Analysis Summary, or
Cost-Effectiveness Analysis Summary
- Annex 5. Financial Summary for Revenue-Earning Project Entities, or
Financial Summary
- Annex 6. Procurement and Disbursement Arrangements
 - Table A. Project Costs by Procurement Arrangements
 - Table A1. Consultant Selection Arrangements
 - Table B. Thresholds for Procurement Methods and Prior Review
 - Table C. Allocation of Loan Proceeds
- Annex 7. Project Processing Budget and Schedule
- Annex 8. Documents in Project File
- Annex 9. Statement of Loans and Credits
- Annex 10. Country at a Glance

Additional annexes, where applicable: Letter of Sector Policy, Eligibility Criteria for Beneficiaries and Subprojects, and summaries of the Environmental Assessment, Social and Environmental Analyses, Indigenous Peoples' Plan, Resettlement Plan, etc.

Map

Royal Kingdom of Cambodia
Education Quality Improvement Program

Project Appraisal Document

East Asia and Pacific Regional Office
Southeast Asia and Mongolia Country Unit

Date: February 18, 1999	Team Leader: Christopher Thomas
Country Manager/Director: Ngozi Okonjo-Iweala	Sector Manager/Director: Alan Ruby
Project ID: KH-PE-	Sector: Human Development
Lending Instrument: Learning and Innovation Loan (LIL)	Theme(s): Education
	Poverty Targeted Intervention: <input type="checkbox"/> Yes <input checked="" type="checkbox"/> No

Project Financing

Data

Loan Credit Grant Guarantee Other (Specify)

For Loans/Credits/Others:

Amount (US\$m): \$5.0

Proposed terms: To be defined Multicurrency Single currency
 Standard Fixed LIBOR-based
 Variable

Grace period (years):

Years to maturity:

Commitment fee: %

Service charge: %

Front-end fee on Bank loan: 1.0%

Financing plan: To be defined

Source	Local	Foreign	Total
Government			
IBRD			
IDA			
Other (specify)			
Total:	0	0	0

Borrower:

Guarantor:

Responsible agency:

Estimated disbursements (Bank FY/US\$m):

FY

Annual

Cumulative

Project implementation period:

Expected effectiveness date:

Expected closing date:

Implementing agency: Ministry of Education, Youth and Sports

Contact person: Ou Eng

Address: Project Preparation Unit, 169 Norodom Blvd., Phnom Penh, Cambodia

Tel: (855 12) 804-183

Fax: (855 23) 210-349

E-mail: ppu@forum.org.kh

A: Project Development Objective

1. Project development objective: (see Annex 1)

The objective of the project is to develop a demonstration model, shown to be effective for extension to other provinces, of a participatory approach to school quality improvement and performance based resource management.

2. Key performance indicators: (see Annex 1)

By the end of the project:

- Schools participating in the program should increasingly demonstrate characteristics of effective schools (see Annex XX), and ultimately improvements in student enrollment, attendance, student flows, and achievement.
- Government should draw lessons from practice for policies to improve teacher motivation, lower the cost of education, reduce repetition and dropout, and increase the time available for learning.

B: Strategic Context

1. Sector-related Country Assistance Strategy (CAS) goal supported by the project: (see Annex 1)

Document number: 16255-KH

Date of latest CAS discussion: 28 January 1997

The project supports the CAS objective to strengthen the human resource base by improving the quality of education. This is the first Bank project in the education sector in Cambodia, and we hope to use it to:

- a) demonstrate how to build an effective school system to lay the basis for a sustained, holistic renewal
- b) engage in parallel dialogue about policy development with government and donors
- c) build capacity at the central ministry and provincial levels and evaluate the school based initiatives

In the longer term, we hope to:

- d) expand the project in basic education across a number of provinces, engaging an increasing number of other donors
- e) move up to secondary, repeating steps a-d
- f) move down to kindergarten and pre-school

2. Main sector issues and Government strategy:

The absolute devastation of the education system in the 1970s resulted in lasting problems of capacity, organization, and finance for Cambodia's educational institutions. The issues span all sub-sectors – from primary education to higher education – and are well documented in the Asia Development Bank's 1996 Education Sector Strategy¹, the report of the National Higher Education Task Force², and the report on the evaluation of UNICEF/Sida support for Basic Education in Cambodia.³

Challenges within the primary education system are illustrative of the whole:

Teachers and teaching working conditions. Teacher skills are weak, with 91% of teachers educated only to the level of lower secondary school or less. There are 47 pupils per teacher and 60 pupils per classroom. Teacher salaries are far below a living wage, forcing teachers to spend time working outside

¹ Asian Development Bank. Cambodia: Education Sector Strategy. Manila: Asian Development Bank, 1996.

² National Higher Education Task Force. National Action Plan, 15 April 1997.

³ Wheeler, Christopher and Oleg Popov. Synthesis Report on the Joint Evaluation of UNICEF/Sida Support for Basic Education in Cambodia. July 30, 1998.

the school to supplement their income, rather than devoting time to school activities or professional development.

Repetition and dropout. Repetition and dropout are so high that it currently takes 19 student years to produce a primary school graduate. Repetition rates generally decline through out the primary cycle (from 41% in grade 1 to 8% in grade 5), while dropout rates increase (from 12% to 21% in the same grades).

Textbooks and materials. While significant progress has been made in developing and printing textbooks and teachers guides, large numbers of schools still face shortages (only 58% of schools have grade 1 teachers guides and 34% of schools have grade 2 teachers guides). Schools and teachers have no official budget for materials.

Time for learning. It is estimated that under the best of circumstances Cambodian children receive only between 450 and 650 hours of instruction per year, well below the international norm of 900 hours.

Costs and financing. It is common practice for schools to seek contributions from students and communities in order to cope with the shortage of funds for development, materials, and salaries.

However, the lack of a clear and transparent framework for collecting, accounting for, and spending local resources works to the disadvantage of the poorest members of the community and raises questions about the efficiency of resource management.

Management and administration. Management and administration remain very highly centralized despite considerable progress over the last decade in building capacity at the sub-national level. Weak linkages and rigidities in the system make it very difficult for capable local educators to pursue creative solutions to problems of timetabling, curriculum, teaching strategies, training, and materials.

Donor coordination. There are many donors to education, however the sum total of the programs does not add up to a comprehensive framework for development of the sector, or even a complete framework of support for effective schools at the primary level. Contributions are overwhelmingly focused on inputs (buildings and administration) and much less on issues related to school climate or teaching and learning processes (see Annex XX).

The Government's global strategy, as reflected in its submission to the February 1999 Consultative Group meeting, is to: (i) *strengthen the resource base* for education by increasing the share of government expenditure on education, encouraging private contributions, and attracting more donor aid; (ii) *build capacity and enhance quality* by spending on teacher training, curriculum development, strengthening of planning and management skills, institutional restructuring and development of cluster schools and resource centers. At the primary school level the MoEYS has listed 10 priorities, including among others, improving the living conditions of teachers, promoting student centered learning, expanding the school day to 6 hours, and forging closer links between the curriculum and community development needs.

J. Learning and development issues to be addressed by the project:

The Government's 10 priorities for primary education represent a step in the right direction, but in themselves fall short of what international research suggests what might be needed to make schools effective⁴ (see Annex XX). The challenge during the course of this project will be to expand the Government's vision of effective schools by drawing on the best domestic practice and international knowledge. A second challenge is to develop an effective implementation strategy. Most of the government proposals are for large centrally managed schemes. We would argue that a more participatory strategy – one that seeks out partners at the school, community and local administrative levels – would be an more effective in achieving change at the school level than the more centralized strategies currently being practiced. In this sense, the model of development proposed with this LIL is a major innovation in the way affairs are currently managed in the MoEYS.

⁴ For a synthesis of effective schools research see: Heneveld, Ward and Helen Craig. Schools Count. Washington: World Bank, 1996.

4. Learning and innovation expectations:

- Economic Financial Technical Institutional
 Social Environmental Participation Other

The model of a participatory approach to school quality improvement and performance based resource management that the LIL aims to develop should introduce the MoEYS to a more adaptive and less mechanistic approach to management. One can compare and contrast these two management styles in terms of how they deal with leadership and authority, communications, monitoring and evaluation, and staffing.⁴ By modeling some of the major elements of an adaptive approach in the LIL we hope to create an opportunity for the MoEYS to experiment with a new, more participatory approach to management and to improve the effectiveness of its operations.

⁴ See: Rondinelli, Denis, John Middleton and Adrian Verspoor. *Planning Education Reforms in Developing Countries: The Contingency Approach*. Duke Press Policy Studies. Durham and London, 1990.

Mechanistic and Adaptive Management Compared		
	Mechanistic Management	Adaptive Management
<i>Leadership and Authority</i>		
Authority	Centralized	Deconcentrated or decentralized
Basis of authority	Position, information	Status, technical knowledge
Use of formal rules	Very high	Moderate or low
Leadership style	Command	Collegial, participatory
<i>Communications</i>		
Flow of communications	Top-down	Top-down and interactive, with external input
Managerial priority	Very low	Moderate-high
Content	Directives and inquiries	Professional guidance, inquiries, evaluation
Purpose	Control	Assessment, learning, adjustment, redirection
Style	Formal and consultative	Formal, informal, and interactive
Orientation toward environment	Closed	Open, client orientated
<i>Coordination</i>		
Form of coordination	Command	Negotiated authority, plan, facilitation, mutual adjustment
Instruments of exchange	Allocated budget	Negotiated budget, goal attainment, information, prestige
Need for commitment	Very low	High
Use of persuasion	Very low	High
Use of incentives	Very low	High
Importance of "boundary spanners"	Very low	High
<i>Monitoring, Control, and Evaluation</i>		
Purpose of monitoring	Control	Improve performance
Control	Ex-ante	Mixed ex-ante and ex-post
Focus	Work, outputs	Targets, performance
Use of top-down orders	Very high	Moderate-low
Use of job descriptions	Very detailed, emphasize activities	Moderately detailed, emphasize activities and objectives
Use of professional self-control	Very low	Moderately high
Use of persuasion and advice	Very low	Moderately high
Use of performance appraisals	Top-down, non-participatory	Selective participation, peer review, interactive
<i>Staffing</i>		
Basis of jobs	Functional specialization	Functional specialization, objectives
Use of professional development	Very low	Moderately high
Incentives	Limited, monetary	Monetary, professional
Employee motivation	Job security, loyalty to organization	Loyalty to organization, professional status, service to beneficiaries
Use of employee self control	Very low	Moderate
Performance measures	Conformance to rules	Rules and performance

C: Project Description Summary

1. Project components: (see Annex 2 for a detailed description and Annex 3 for a detailed cost breakdown)

Component	Sector	Indicative Costs (US\$M)	% of Total	Bank-financing (US\$M)	% of Bank-financing
Quality Improvement Grants Program: (i) staff and train provincial animator services to develop school clusters; (ii) grants to school clusters	EE				
Key Functions: strengthen key functions in the MoEYS: (i) to support better school and cluster level decision making; (ii) to support participatory decision making bodies at all levels of the education system; and (iii) to empower more flexible decision making	EE				
Policy Studies	EE				
Total		0	0	0	0
Total Project Costs					
Interest during construction					
Front-end fee					
Total Financing Required					

2. Institutional and implementation arrangements:

To be detailed at appraisal.

3. Monitoring and evaluation arrangements:

The learning objective of the loan, as stated above, is to develop a demonstration model for school quality improvement and performance based resource management. The intended goals are that:

- Schools participating in the program should increasingly demonstrate characteristics of effective schools, and ultimately improvements in student enrollment, attendance, student flows, and achievement.
- Government should draw lessons from practice for policies to improve teacher motivation, lower the cost of education, reduce repetition and dropout, and increase the time available for learning.

The three questions for evaluation that flow from these goals and objectives are:

Did the grants result in the desired outputs and outcomes at the school level? The project would will have a information system designed to answer this question, which draws information from proposals and animators reports and allows one to infer a relationship between inputs and outcomes (See Annex XX). This question will be the focus of on-going monitoring and evaluation during the project implementation period.

Were policies better informed as a result of learning from practice? Were animators able to capture lessons from practice and communicate these to policy makers? Did the government's "vision" of effective schools expand based on experience with the program? Did learning contribute to new policy directions?

Did the grants process function as intended and achieve the desired results? Specifically, did money follow ideas, did ideas lead to results, did putting resources in the hands of the school lead to better supply responses (e.g. increased "consumer" orientation of training institutions), did policy change based on practice? Did the process build capacity and generate enthusiasm at the school level?

The final two questions will be the subject of an evaluation at project mid-term and completion.

In addition, the project implementation unit will be responsible for reporting to the MoEYS leadership and the World Bank on issues related to the management and implementation progress of the project. Reports should be submitted quarterly.

D: Project Rationale:

(This section is not to be completed in a LIL PAD)

E: Summary Project Analysis: (detailed assessments for those analyses applicable to LIL are in the project file, see Annex 3)

1. Economic: (supported by Annex 4)

Cost-Benefit Analysis : NPV=US\$ million; ERR= %

Cost Effectiveness Analysis

Other (specify)

The learning objective of the loan – development of a demonstration model for school quality improvement and performance based resource management – is more amenable to institutional or qualitative evaluation than to economic analysis.

Cost-benefit analysis would require an evaluation according to the costs of the program and benefits in monetary terms. The benefits of this project – with the possible exception of improved student flows – are difficult to value in monetary terms. (Other benefits include improved enrollment, attendance, and achievement of students, improved policy, and as an externality, the improved capacity of school leaders to plan and organize their development.)

Cost-effectiveness analysis would require evaluation of alternatives according to their costs and effects with regard to producing some outcome or set of outcomes. In this case one could theoretically weigh the costs of this demonstration model against the costs of an alternative program with reference to a common set of outcomes (enrollment, attendance, student flow, and achievement). The problem in the case of Cambodia is the identification of an alternative program for which to do an analysis. The logical control group would be those schools in the test province which did not participate in the demonstration program and received only the regular government support. However, because all schools receive government funding and because the grants process is open and competitive, it is impossible to construct a random control group.

Cost-utility analysis has less stringent data requirements and can accommodate the large number of potential outcomes in this project. Assessments are much more subjective and may not be reproduced by different evaluators, but may nevertheless be instructive. If records are kept carefully during the LIL period, such an evaluation may be possible at the end of the project. See Annex 4 for the basic framework for a cost-utility analysis of this project.

Cost-Feasibility analysis would involve a much simpler estimation of costs of doing the project in relation to the budget available and would be important for determining the size and sustainability of the program. (It would not provide an evaluation of alternative programs). Thus, if the cost of the Quality Improvement Program – however beneficial it may prove to be – exceeds the budget available, there is no point in doing any further analysis. The Quality Improvement Program is currently made “affordable” for the Government as a result of World Bank financing. In the long term, increased spending on education for such programs would have to be financed from Government sources. The Government has pledged to significantly increase resources available for human development programs from less than 5% of the GDP as a “peace dividend” grows with the demobilization of military units and as revenue collection improves. How much and how fast the budget will increase is a matter of debate: the Government’s track record of fulfilling similar pledges in the past is not good.

2. Financial: (for LIL, enter NPV=US\$ Million; FRR= % data if applicable or ‘Not Applicable. See also Annex 5)

Not Applicable

3. Technical:

The project’s principle technical challenge is to align the vision of effective schools in Cambodia with the best of international and domestic practice. This “vision” is important because it helps to define the work of the animators and it helps to inform policy directions (See Annex 2: Detailed Project Description). As noted above (and in Annex XX), the Government’s 10 priorities for primary education represent a step in the right direction, but in themselves fall short of what international research suggests what might be needed to make schools effective. The impressive performance of the pilot program for school quality improvement grants run under a PHRD grant makes the team confident that the participatory process and dialogue generated as a result of the project will considerably advance technical standards. Key to the learning process will be the use of technical assistance to inject new ideas into the system, careful monitoring and evaluation of grants by the animator service to determine what works to improve schools, and transmission and analysis of information by key committees such as the Provincial Grants Management Committee, the National Committee for School Effectiveness, and the Technical Advisory Committee.

4. Institutional:

- a. Executing agencies:
- b. Project management:

To be completed at appraisal.

5. Social:

There was considerable debate during identification about project targeting. The Government initially proposed a project which would direct resources toward areas which have to date received little else in the way of donor financing. It discussed with the identification team: (a) the alternative of directing resources, especially in the experimental LIL phase, to areas where some demonstrated level of capacity to implement the project exists and where the project could be regularly monitored; and (b) the need to focus the small amount of money on a few objectives in a relatively concentrated area.

The Government and the Bank agreed that under the initial IDA credit LIL project activities would be concentrated in just one to three provinces that have already, usually with donor support, developed school clusters. Subsequent loans would permit expansion to other provinces, building on the experience acquired in this first LIL. The program would thus expand out from an area near to Phnom Penh, from which:

- The program can be monitored closely as it develops and works out procedures
- TA can be easily provided for training, until such a time that core services develop to stage where supply is available in more remote provinces

The program would be expanded into provinces based on the following criteria:

- Accessibility for monitoring and provision of TA
- Availability of potential animators
- Security
- Capacity of clusters
- Management capacity
- Expressed interest in participating in the program
- Proximity (e.g. to allow efficient provision of animator and TA services and to allow clusters to learn from one another)

Within the selected provinces, project support would go to those school clusters that manage to put forward proposals determined to be feasible and to have a reasonable chance of success. This approach is likely to favor those schools and communities that have already some capacity for taking initiatives in the development of proposals, and thus may sharpen differences in capacity and resources with less experienced schools and communities. To lessen this effect, the project would, at the same time, strengthen the Ministry's provincial capacity to provide technical assistance to all school clusters in the participating provinces to help them to develop and execute school improvement initiatives. This would allow interested schools and communities that do not qualify for financial support in the first stage to be eligible in a subsequent stage. Components that strengthen central services would also benefit a wide range of schools.

6. Environmental assessment: Environmental Category A B C

The project is not expected to have any significant effect on the environment.

7. Participatory approach:

a. Primary beneficiaries and other affected groups:

The primary beneficiaries of the projects will be students and their families, teachers, and school managers. The mechanisms for participation in this project involve these beneficiaries as collaborators in developing quality improvement grants.

b. Other key stakeholders:

Other key stakeholders include MoEYS staff at the national, provincial and district level, NGOs and donors. MoEYS staff collaborate in designing and assessing grants, while NGOs and other donors play a key consultative role through the Technical Advisory Committee and the National Committee on School Effectiveness.

F: Sustainability and Risks

1. Sustainability:

(This section is not to be completed in a LIL PAD)

2. Critical Risks: (reflecting assumptions in the fourth column of Annex 1)

Risk	Risk Rating	Risk Minimization Measure
From Outputs to Objective		
Assumes the availability of a pool of qualified people who can be trained to become effective animators in a relatively short period of time.	S	The search for qualified staff will be broad, including non-government employees if necessary.
Assumes remuneration at such a level that key staff are motivated to perform to the best of their abilities.	H	
Assumes availability of goods and services for schools to access or purchase (e.g. training, books, materials)	M	Following the practice of most development agencies, the project will pay supplements to key staff, according to regulations set forth by the Bank and the MoF. The provincial grants committee should adjust the number of proposals approved based on availability of goods and services and the ability of the province and private suppliers to organize delivery.
Assumes that constraints on improving quality at the school level can be overcome through a combination of participatory processes at the cluster level and guidance and funding from the MoEYS.	M	The Bank will engage in a parallel dialogue with Government on key constraints to improving quality at the national level.
The proposal assumes a willingness among key actors to support, what for the MoEYS, is a radically new change strategy, replacing a institutional culture which demands rigid conformity with one that tolerates and promotes diversity.	S	There has been frequent turnover of senior staff in the MoEYS. The project has tried to anchor operations at the provincial level where staff turnover is slower.
Assumes a willingness to systematically gather lessons from practice and to use findings to inform policy. There may be occasional conflicts with bureaucratic or political decision making processes.	N	Lessons should be presented in an easily accessible and readable format, and should be the subject of structured discussions between policy makers and project staff and between Bank staff and MoEYS staff during supervision.
Overall Risk Rating	M/S	

Risk Rating - H (High Risk), S (Substantial Risk), M (Modest Risk), N (Negligible or Low Risk)

3. Possible Controversial Aspects:

G: Main Loan Conditions

1. Effectiveness Conditions:

- The National Schools Effectiveness and Technical Advisory Committees are established.
- A financial management system acceptable to the Bank is established and functioning.
- An operational manual for the Quality Improvement Grants Program is approved by the Bank.

2. Other : (classify according to covenant types used in the Legal Agreements)

H: Readiness for Implementation

1. a) The engineering design documents for the first year's activities are complete and ready for the start of project implementation.

1. b) Not applicable.

2. The procurement documents for the first six month's activities are complete and ready for the start of project implementation; and a framework for agreement on standard bidding documents that will be used for ongoing procurement during the project has been established.

3. The LIL's implementation plan has been appraised and found to be realistic and of satisfactory quality.

4. The following items are lacking and are discussed under loan conditions (Section G):

I: Compliance with Bank Policies

1. This project complies with all applicable Bank policies.

2. The following exceptions to Bank policies are recommended for approval. The project complies with all other applicable Bank policies.

[signature]

Team Leader: Christopher Thomas

[signature]

Sector Manager/Director: Alan Ruby

[signature]

Country Manager/Director: Ngozi Okonjo-Iweala

Annex 1: Project Design Summary

Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

Hierarchy of Objectives	Key Performance Indicators	Monitoring and Evaluation	Critical Assumptions
<p>Sector-related CAS Goal: Strengthen the human resource base by improving the quality of education.</p> <p>-----</p> <p>Follow-on Development Objective: Build a more adaptive management structure in the MoEYS in which the Ministry: (i) forges stronger partnerships at the local level to improve school operations; (ii) manages resources according to performance; (iii) increases flexibility in decision making by devolving authority to the provincial and school level; and; (iv) uses lessons from practice to improve policy.</p>	<p>Sector Indicators: Greater educational achievement of the school age population, evidenced by improved enrollment and flow statistics in basic education and improved achievement scores.</p>	<p>Sector / Country Reports: EMIS and examinations unit data.</p>	<p>(from Goal to Bank Mission) The Bank's mission is to reduce poverty. This project will contribute to this goal to the extent that: (i) improving the quality of education improves productivity; (ii) improving productivity results in higher earnings and ultimately to a reduction in poverty; (iii) improving the quality of education contributes to better health, reduced rates of population growth, and more even income distribution, and consequently to a reduction in poverty; (iv) investments in basic education have particularly high social returns.</p>
<p>Project Development Objective: Develop a demonstration model, shown to be effective for extension to other provinces, of a participatory approach to school quality improvement through performance based resource management.</p>	<p>Outcome / Impact Indicators: Schools participating in the program should increasingly demonstrate the characteristics of effective schools (See Table XX). Clusters should begin to realize improvements in student enrollment, attendance, student flows, and achievement.</p> <p>Government draws lessons from practice for policies to improve teacher motivation, lower the cost of education, reduce repetition and dropout, and increase the time available for learning.</p>	<p>Project Reports: Project monitoring reports of outputs and outcomes, making use of available EMIS and examinations data.</p> <p>Mid-term and completion evaluations, drawing on MoEYS policy documents.</p>	<p>(from Objective to Goal) The philosophy behind the project implies a cultural shift in the relationship between the MoEYS and school clusters. It encourages the MoEYS to be more "adaptive" and less "mechanistic" in its management style. It also encourages the MoEYS to support bottom-up, participatory program implementation as opposed to more top-down, command style program implementation.</p>

Output from each component: The primary outputs of the LIL will be (i) an assessment of the viability of a participatory approach to school quality improvement and (ii) lessons from practice for key policy issues.	Output Indicators:	Project Reports: Project midterm and completion evaluations	(from Outputs to Objective)
Effective extension service	<p>Skills and work habits: A group of resourceful and effective animators working to support quality improvement programs in the majority of clusters in participating provinces</p> <p>Processes: Animators learn from their work and use lessons to further develop their animation processes and to inform policy makers.</p>	Evaluations of the skills of animators and the quality of their work by lead TA, MoEYS management and Technical Advisory Committee.	<p>Assumes the availability of a pool of qualified people who can be trained to become effective animators in a relatively short period of time.</p> <p>Assumes remuneration at such a level that key staff are motivated to perform to the best of their abilities.</p>
Schools have financial and human resources needed to implement quality improvement programs.	<p>Outputs: School clusters participating in the program demonstrate more characteristics of effective schools (see Table XX, page XX).</p> <p>Capacity: By contrast with the baseline proposals prepared during the pilot program in 1998, grant proposals and performance show evidence of improved ability of cluster participants to define their own quality improvement priorities, design action plans to realize those priorities, and mobilize all available resources inside and outside of the province to achieve their development goals.</p>	<p>Project monitoring reports of outputs and outcomes, making use of available EMIS and examinations data.</p> <p>Evaluation of the quality of proposals by MoEYS personnel and external evaluators.</p>	<p>Assumes availability of goods and services for schools to access or purchase (e.g. training, books, materials)</p> <p>Assumes that constraints on improving quality at the school level can be overcome through a combination of participatory processes at the cluster level and guidance and funding from the MoEYS.</p>

<p>MoEYS services are geared toward supporting informed decision making and program implementation at the sub-national level.</p>	<p>Service improvement: EMIS data is available at the school cluster level and utilized for planning and evaluation purposes.</p> <p>Processes: (a) Establish model methods of policy formation and supervision that are more responsive to stakeholder experience, by strengthening participatory mechanisms at each level (national advisory board, national committee on school effectiveness, provincial grants committees, district committees, cluster committees, PTAs); (b) MoEYS regulations include provisions for increased devolution of authority for decision making for school and classroom management.</p> <p>Qualitative change: Greater variance evident in school management practice, e.g. with regard to timetables, curricula, extra-curricular activities, reading and instructional materials, and school and classroom appearance.</p>	<p>EMIS reports.</p> <p>Project to mid-term evaluation to examine changes in the policy process and the extent to which field level participants feel and demonstrate a sense of empowerment to take responsibility for their own development.</p>	<p>The proposal assumes a willingness among key actors to support, what for the MoEYS, is a radically new change strategy, replacing a institutional culture which demands rigid conformity with one that tolerates and promotes diversity.</p>
<p>Policies show evidence of greater sensitivity to the realities of field performance and stakeholder vision.</p>	<p>More flexibility noted in national policies on such key issues as school hours, institutional management of fees, curriculum, and promotion policies.</p>	<p>Review of education policy and practice in mid-term and completion evaluations.</p>	<p>Assumes a willingness to systematically gather lessons from practice and to use findings to inform policy. There may be occasional conflicts with bureaucratic or political decision making processes.</p>

<p>Project Components/Sub-components:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quality improvement grants program <ol style="list-style-type: none"> a. Staff and train provincial animator services b. Quality improvement grants for school clusters 2. Strengthen key functions of the MoEYS: <ol style="list-style-type: none"> a. Strengthen MoEYS services to support better school and cluster level decision making b. Support participatory decision making bodies at all levels of the education system c. Empower more flexible decision making 3. Policy/M&E studies 	<p>Inputs: (budget for each component)</p>	<p>Project Reports: Quarterly project reports Disbursement reports</p>	<p>(from Components to Outputs)</p>
--	---	---	--

Annex 2: Project Description

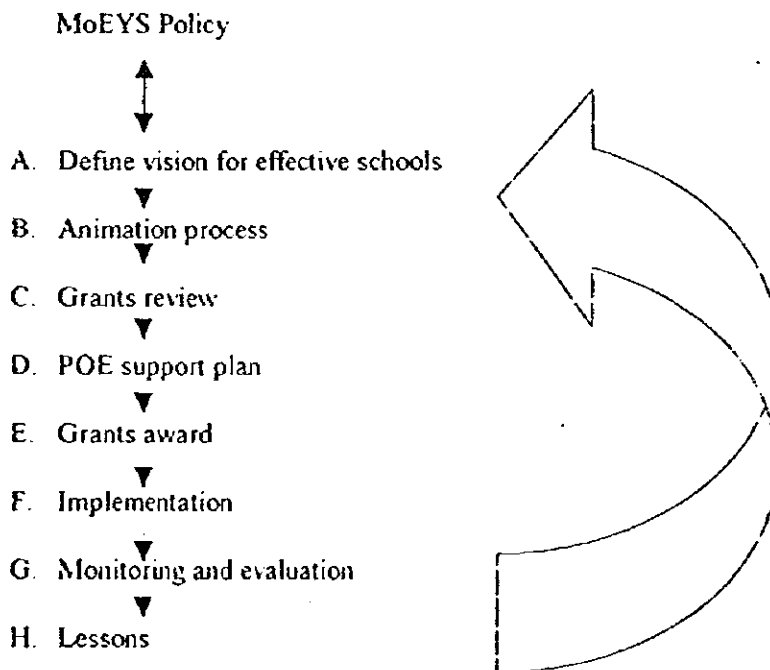
Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

By Component:

Project Component 1 - US\$ million

The Quality Improvement Grants Component is the centerpiece of the LIL. The goal is to establish a process in which a MoEYS policy both supports and is enriched by practice at the school level. The grants process begins with development of a vision for effective schools, based on input from a variety of experts within the MoEYS, key stakeholders and practitioners. A set of animators with that vision in mind, then works with community and school cluster leaders to engage them in a discussion about effective schools, in identifying problems and solutions in their own schools, and on preparing proposals for improvement. Those proposals are reviewed by a grants committee to ensure that they are in line with national priorities and informed by best practice. The committee provides a preliminary list of approved proposals to the provincial directors who then work out a program of support to schools and adjusts the number of proposals to be approved based on capacity constraints (e.g. for the number of teacher trainers available). Once final decisions are made, clusters are notified that their grants have been approved and funds are distributed in an open and transparent manner. Animators return to help clusters implement their programs and to assist in monitoring and evaluation. Their lessons from practice are systematically gathered and fed back into further development of the vision of effective schools and improvement of their animation process. Details on steps in the process may be found in Annex XX.

Grants Process



Project Component 2 - US\$ million

Key Functions of the MoEYS – To be determined based on conclusions of studies being carried out under to the PHRD grant.

Project Component 3 - US\$ million

Policy Studies – to be determined based on outcomes of PHRD studies

Annex 3: Estimated Project Costs

Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

Project Cost By Component	Local	Foreign	Total
	US \$ million		
Total Baseline Cost			
Physical Contingencies			
Price Contingencies			
Total Project Costs			
Interest during construction			
Front-end fee			
Total Financing Required			

Project Cost by Category	Local	Foreign	Total
	US \$ million		
Goods			
Works			
Services			
Training			
Other			
Total Project Costs			
Interest during construction			
Front-end fee			
Total Financing Required			

Annex 4: Cost-Utility Analysis Framework

Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

To conduct a cost-utility analysis of this project one would have to gather data during the implementation period on the probability of achieving the desired outcomes (e.g., raising enrollment, increasing attendance, reducing dropout, and increasing achievement) under both the Quality Improvement Program and the program of regular government support to schools. Enrollment and repetition data should be available from the EMIS system, attendance and achievement data from the school records. One would then make a qualitative judgement of the utility of each of those outcomes and assign a value to it. It would then be possible to calculate the "expected utility" of each program, divide that by the costs, and arrive at a figure for comparison. Two caveats should be noted. First, questions exist about the quality of the data, in particular the population estimates used to calculate enrollment rates, the accuracy of attendance records kept at the school level, and lack of standardized achievement tests. Second, the highly subjective nature of decisions regarding utility make cost-utility analyses difficult to replicate.

	Quality Improvement Program	Program of Regular Government Support to Schools
Probability of raising student enrollment by X%	A	A
Probability of raising student attendance by X%	B	B
Probability of reducing repetition by X%	C	C
Probability of reducing dropout by X%	D	D
Utility of raising student enrollment by X%	E	E
Utility of raising student attendance by X%	F	F
Utility of reducing repetition by X%	G	G
Utility of reducing dropout by X%	H	H
Expected Utility	$(A \cdot E) + (B \cdot F) + (C \cdot G) + (D \cdot H) = I$	$(A \cdot E) + (B \cdot F) + (C \cdot G) + (D \cdot H) = I$
Cost	J	J
Cost-Utility Ratio	J/I	J/I

Annex 5: Financial Summary

Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

Years Ending

	Implementation Period						
	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5	Year 6	Year 7
Total Financing Required							
Project Costs							
Investment Costs							
Recurrent Costs							
Total Project Costs							
Interest during construction							
Front-end Fee							
Total Financing							

Financing							
IBRD/IDA							
Government							
Central							
Provincial							
Co-financiers							
User							
Fees/Beneficiaries							
Others							
Others							
Others							
Others							
Others							
Total Project Financing	0	0	0	0	0	0	0

	Operational Period						
	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5	Year 6	Year 7
Total Financing Required							
Project Costs							
Investment Costs							
Recurrent Costs							
Total Project Costs							
Interest during construction							
Front-end Fee							
Total Financing							

Financing	
IBRD/IDA	
Government	
Central	
Provincial	

Co-financiers								
User								
Fees/Beneficiaries								
Others								
Others								
Others								
Others								
Others								
Total Project Financing	0	0	0	0	0	0	0	0

**Main assumptions:
Project Financing Plan (1998 –1999) in US\$ Millions**

Annex 5: Financial Summary for Revenue Earning Project Entities

Not Applicable

Annex 6: Procurement and Disbursement Arrangements

Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

Procurement

Procurement methods (Table A)

Prior review thresholds (Table B)

Disbursement

Allocation of loan proceeds (Table C)

Use of statements of expenses (SOEs):

Special account:

Annex 6, Table A: Project Costs by Procurement Arrangements⁶
(in US\$million equivalent)

Expenditure Category	Procurement Method				Total Cost (including Contingencie s)
	ICB	NCB	Other	N.B.F	
1. Works	()	()	()	()	()
2. Goods	()	()	()	()	()
3. Services	()	()	()	()	()
4. Miscellaneous	()	()	()	()	()
5. Interest during construction	()	()	()	()	()
6. Front-end Fee	()	()	()	()	()
Total	()	()	()	()	()

Note: N.B.F. = Not Bank-financed (includes elements procured under parallel cofinancing procedures, consultancies under trust funds, any reserved procurement, and any other miscellaneous items). The procurement arrangement for the items listed under "Other" and details of the items listed as "N.B.F." need to be explained in footnotes to the table or in the text.

Figures in parenthesis are the amounts to be financed by the Bank loan/IDA credit

⁶ For details on presentation of Procurement Methods refer to OD11.02, "Procurement Arrangements for Investment Operations." Details on Consultant Services can be shown more easily in the Table A1 format (additional to Table A, where applicable).

Annex 6, Table A1: Consultant Selection Arrangements (optional)
(in US\$million equivalent)

Consultant Services Expenditure Category	Selection Method							Total (incl. contingencies)
	QCBS	QBS	SFB	LCS	CQ	Other	N.B.F.	
A. Firms	()	()	()	()	()	()	()	0 (0)
B. Individuals	()	()	()	()	()	()	()	0 (0)
Total	()	()	()	()	()	()	()	()

Note: QCBS = Quality- and Cost-Based Selection
 QBS = Quality-based Selection
 SFB = Selection under a Fixed Budget
 LCS = Least-Cost Selection
 CQ = Selection Based on Consultants' Qualifications
 Other = Selection of individual consultants (per Section V of Consultants Guidelines), Commercial Practices, etc.

N.B.F. = Not Bank-financed.

Figures in parenthesis are the amounts to be financed by the Bank loan.

Annex 6, Table B: Thresholds for Procurement Methods and Prior Review⁷

Expenditure Category	Contract Value (Threshold)	Procurement Method	Contracts Subject to Prior Review
	US \$ thousands		US \$ millions
1. Works			
2. Goods			
3. Services			
4. Miscellaneous			
Total value of contracts subject to prior review:			

Overall Procurement Risk Assessment:

High	<input type="checkbox"/>
Average	<input type="checkbox"/>
Low	<input type="checkbox"/>

Frequency of procurement supervision missions proposed:

One every month(s) (includes special procurement supervision for post-review/audits)

⁷ Thresholds generally differ by country and project. Consult OD 11.04 "Review of Procurement Documentation" and contact the Regional Procurement Adviser for guidance

Annex 7: Project Processing Budget and Schedule

Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

Project Schedule	Planned (At final PCD stage)	Actual
Time taken to prepare the project (months)		
First Bank mission (identification)	/ /19	/ /19
Appraisal mission departure	/ /19	/ /19
Negotiations	/ /19	/ /19
Planned Date of Effectiveness	/ /19	/ /19

Prepared by: [name of Government agency]

Preparation assistance: [PPF, trust funds, cofinanciers, etc.]

Bank staff who worked on the project included:

Name	Specialty

Annex 8: Documents in the Project File*

Royal Kingdom of Cambodia: Education Quality Improvement Program

A. Project Implementation Plan

B. Bank Staff Assessments

C. Other

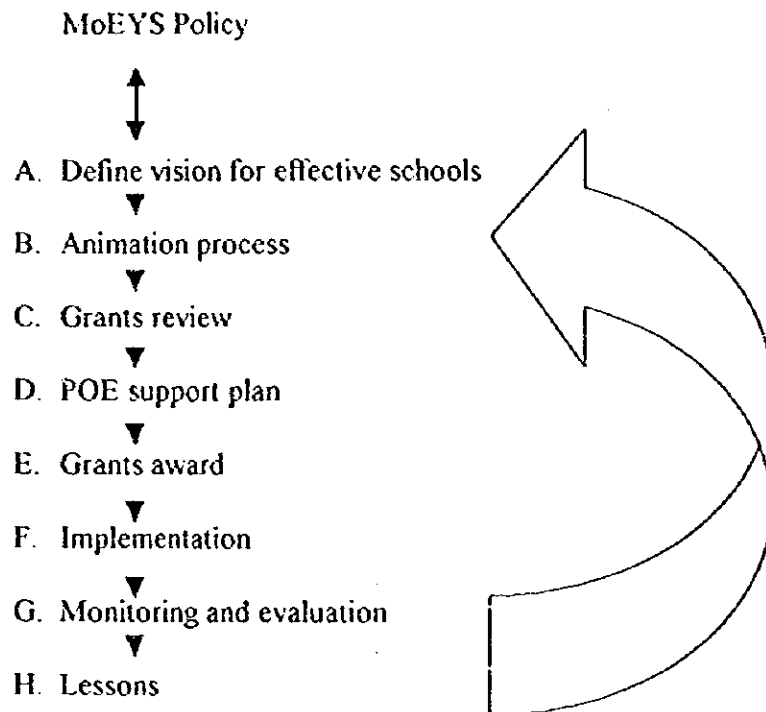
*Including electronic files.

Annex 9: Statement of Loans and Credits

Annex 10: Country at a Glance

Annex XX: Details of Quality Improvement Grants Process

Grants Process



A. Effective Schools Vision

- 1) Each year an National Committee on School Effectiveness gathers to discuss its vision for effective schools. (The Committee would ideally be a working group of the National Education Congress, and would prepare its work in advance of the annual September Congress.) It's vision informs the animators discussions with school clusters. They provide a mechanism to transmit the MoEYS's expert knowledge and development priorities to the school level.
- 2) Practical experience with implementing that vision is channeled back to the committee through reports of lessons learned by animators and POE officials.
- 3) The committee should consist of:
 - a) Secretaries of State
 - b) Heads of concerned departments
 - c) Representation from POEs participating in the project
 - d) Representation from the animators
 - e) Consultants involved in preparing the project (Vin, Eng, Fran, Richard)
 - f) Representation from donors that support clusters (UNICEF, Red Barna, TOPS)
 - g) Other respected educators and expert advisors, as appropriate, e.g. on EMIS, examinations, teacher training, a well respected cluster leader, teacher or school principal, etc.

- i) Explain why and how to improve
 - ii) Return to step 3) if desired
- 6) Grant award distribution ceremony
- 7) Implementation of phase I
 - a) Identify resources (trainers, suppliers, etc.)
 - b) Schedule implementation activities
 - c) Purchase goods and services
 - d) Check accounting
- 8) Implementation of phase II
 - a) Review results/outcomes of phase I
 - b) Check accounting
 - c) Submit request for second installment of funds
 - d) Repeat 7.
- 9) Monitoring and evaluation
 - a) Monitor outputs – e.g. number of books purchased, teachers trained, etc.
 - b) Evaluate outcomes – e.g. increase in enrollment, perceived changes in motivation, improved learning, increased pass rates
- 10) Animators meet as a group to discuss:
 - a) Results of step 9.
 - b) Lessons for improving educational development vision and process
 - c) Lessons for improving the animation process
- 11) Animators meet with Provincial Grants Management Committee and POE officials to report results of the grants process and lessons learned.

B. Animation Process

- 1) Introductory meeting – meet the cluster committee members, teachers, community members to introduce self and gauge interest in participating in the program
- 2) Cluster committee and PTA meeting
 - a) Explain how the grants program works
 - b) Discuss a vision for effective schools

(if no PTA, begin process to form one)
(suggested format: meet separately with committee and PTA and then together)
- 3) Action planning
 - a) Needs identification (using EMIS, test, attendance, repetition, dropout, school schedule data)
 - i) Identify problems
 - ii) Assign further investigation (make minigrant available for this purpose)
 - b) Solutions discussion
 - i) Identify solutions
 - ii) Prioritize solutions
 - c) Planning discussion
 - i) Discuss who could do what, when, and how
 - ii) Discuss costs and sources of funds
 - iii) Discuss how results can be monitored and evaluated
- 4) Proposal writing and submission (3-4 weeks)
- 5) Notification of grants award
 - a) If successful, plan to receive money
 - i) Provide evidence of a public meeting to announce grant
 - ii) Provide training in record keeping/grants accounting
 - iii) Develop a calendar of implementation activities
 - iv) Develop a supervision plan
 - b) If not successful

C. Grants review

- 1) Provincial Grants Management Committee (PGMC) meets with animators to discuss the results of the previous year's grants
- 2) PGMC meets with the National Committee to discuss its vision for effective schools and the national priorities for the coming year
- 3) Review proposals for preliminary approval
 - a) Does the proposal advance the national vision and meet priorities?
 - b) Is the proposed program of action based on a well thought out needs assessment?
 - c) Do proposed solutions address problems identified in the needs assessment?
 - d) Has the proposal been approved by school directors and community representatives in the cluster?
 - e) Do the proposed actions reduce differences among schools within the cluster?
 - f) Is the implementation plan realistic (e.g., is an organized plan presented, is the timetable realistic)?
 - g) Is there a plan for monitoring and evaluating results?
 - h) If the cluster received a grant in the previous year, does it have a record of successful implementation?
 - i) Is the budget reasonable for the tasks proposed?
- 4) Summarize potential demands on provincial services (e.g. for trainers) and adjust the number of approved proposals if necessary. (make adjustments based on a clear set of priorities, criteria, or a clear plan for providing POE support to clusters)
- 5) Notify grant applicants
 - a) Invite winners to a grants distribution ceremony
 - b) Provide those clusters rejected with a report on reasons for rejection and suggestions for improving their application in the next round.

D. POE support plan

- 1) Following step C) 3) above POE officials summarize potential demands by cluster for services, e.g., trainers, training programs, libraries, etc.
- 2) The POE assesses available capacity and develops a plan to serve cluster needs. This might require, for example, identifying qualified teacher trainers, allowing some schools to move their regular training from Thursday to Tuesday (to take better advantage of scarce trainers), or identifying resources for community participation or school management training.
- 3) POE informs PGMC of scope for supporting programs so that PGMC can adjust the number of grants to be awarded based on capacity.

E. Grants award

- 1. Notify clusters that are to receive grants**
- 2. Certify that cluster has submitted evidence of cluster school committee, teacher and community meeting to announce grant award (see. B.) 5.) a.) i.) above)**
- 3. Certify that cluster has received training in grants accounting (see. B.) 5.) a.) ii.) above)**
- 4. Distribute grants in a public ceremony with cluster committees and community representatives present**

F. Implementation

Cluster school leaders work with animators to implement grants: see B) 7) and B) 8) above.

G. Monitoring and evaluation

- 1) A monitoring and evaluation plan is built into the grants process.
- 2) Animators work with Cluster leaders (see B) 9) above):
 - a) To monitor outputs – what the cluster said it would purchase, e.g. train 80 teachers, purchase 400 books, create 20 additional afternoon classes,
 - b) To monitor outcomes – what the cluster said it would achieve, e.g. increase enrollment, reduce repetition, improve motivation, improve teaching methods. Relate to data used at the beginning of the needs identification process (see B) 3) a) above)

H. Lessons

- 1) Animators meet as a group to discuss educational development lessons of monitoring and evaluation process (see G) above).**
- 2) Animators meet with PGMC and POE authorities to discuss lessons learned.**
- 3) A representative of the animator group participates as a member of the National Committee on School Effectiveness (see A) above)**

Note on Animator Training Needs

- 1) Animators will should be knowledgeable of:
 - a) The national vision for effective schools (see A) above)
 - b) The animation process (see B) above)
 - c) Community development techniques, e.g. action planning, building successful groups, identifying and encouraging the participation of at-risk populations
 - d) Educational development resources in Cambodia:
 - e) Suppliers of books, furniture, materials, and training
 - f) Other donors that might provide resources to schools, e.g. the social fund, embassies grant funds, private benefactors, better off schools that will enter into cooperative agreements for training, etc.
 - g) Budgeting and accounting procedures
 - h) Ways to use data to identify issues, e.g. enrollment, repetition, dropout, attendance and test data.
 - i) Means to organize a schedule of training and visits to several clusters.
- 2) Animators should be led by a TA with experience in building staff capacity and participatory program development.
- 3) New animators may be paired with an experienced animator or an overseas volunteer to build capacity on a day to day basis until such a point where they are confident in operating independently.

Note on Possible Packages

- 1) During preparation there was a debate on whether school clusters should be allowed to propose any intervention they feel suitable, or if a set of inputs grouped into standard “packages” would be more effective. Creating “packages” with semi-standard inputs can help to focus the grants program around strategic priorities. It could also simplify the job of the animator and cluster committee by providing examples of model proposals and recommended pricing of inputs. Packages would provide an organizing principle for development of POE services.
- 2) Clusters might proceed through a needs analysis and then apply for a “package” which could be tailored to their individual needs in terms of the choice of particular items within the package and the size of the package. Clusters could also be permitted to propose activities outside of the standard packages.
- 3) Some ideas for packages include:
 - a) Staff training, consisting of:
 - i) Teacher training (subject matter knowledge, lesson planning, pedagogy)
 - ii) School management and planning
 - iii) Librarian training
 - iv) Financial management
 - b) School environment, consisting of:
 - i) Minor repairs and rehabilitation
 - ii) Playgrounds
 - iii) Latrines
 - iv) Safe water
 - v) Gardens and landscaping
 - vi) Classroom furniture
 - c) Materials, consisting of:
 - i) Paper, notebooks and pens (for teachers, PTAs, and students)
 - ii) Teaching aids and materials
 - iii) Library books, reading corner books
 - iv) Classroom decoration
 - v) Extra sets of textbooks
 - vi) Training associated with above materials
 - d) Grade 1-2 repetition and dropout, consisting of:
 - i) Creation of a pre-school section for under age children
 - ii) Teaching assistants
 - iii) Special training for Gr. 1-2 teachers
 - iv) Extra books, materials, activities for children at risk of repeating or dropping out
 - v) Parent and teacher projects to investigate reasons for repetition and dropout

- e) Community participation, consisting of:
 - i) Parent training (school readiness, hygiene, ways to support children in learning, how to check reports from school)
 - ii) Planning and monitoring school development activities
 - iii) Activities designed to reach out to at-risk families

- f) Teacher contact hours, consisting of:
 - i) Salary incentives
 - ii) Extra shifts
 - iii) Longer school days, extra activities
 - iv) Training in scheduling and time recording

- g) Costs of education
 - i) Training to rationalize cluster financing
 - ii) Training to develop policies reduce costs for poor families
 - iii) Support for very poor children

Annex XX: Framework of Education Development Activities and Assistance in Cambodia

A effective education system has many elements. The World Bank's proposal for a Comprehensive Development Framework states: "It starts with universal primary education, for both girls and boys, as well as an open and competitive system of secondary and tertiary education. Construction of schools, modern curricula geared toward the new technological age and real needs of the emerging local economy, and effective teacher training and supervision all contribute to successful education programs. Adult education, literacy and lifelong learning must be combined with a fundamental recognition that education of girls and women is central to the process of development. A government must also be careful to learn the lessons of practice and history from indigenous peoples and communities, so that education is not imposed from afar but benefits from relevant local, communal experience. Finally, preschool education must be given its full weight in programs. This can be key to the development of a child, the level of education reached, and thus the eventual achievement. In addition, developments in science, technology, and knowledge transfer offer a unique possibility to countries to catch up with more technologically advanced societies."

Much donor assistance has been focused on building the managerial and administrative capacity of the system, and on providing school buildings. An important gap remains in building a high quality, universally accessible system of primary education, although the number of donors is high in the primary education cluster schools programs, fewer than 100 of 600 clusters actually receive assistance. This project will make a contribution to filling that gap. A second major gap is in building an open and competitive secondary education system. The ADB is planning to conduct exploratory work on this issue.

	UPI	Open and competitive secondary education	Open and competitive tertiary education	School construction	Modern curricula	Effective teacher training and supervision	Literacy	Lifelong learning opportunities	Learning lessons of practice and history from indigenous peoples and communities	Pre-school education	Science, technology and knowledge transfer	Management and administration
Govt. MoEYS	Program enrolls 78% of school age children	16% net enrollment in LSS, 7% in USS	1.4% gross enrollment in tertiary education	More than 50% double shift, more than 75% have no water or latrine	Revising texts with assistance from ADB	Upgrading requirements for entry into the teaching profession	6.5% of adult population is literate	Programs?	Programs?	Programs?	Programs?	Programs?
Prime Ministers Office				110000 Schools								
Civil Society Families	Financial support for students and schools											
Rigorous cultural organizations				Waste provide buildings								
Private Sector			Management schools					English language schools, Computer schools				Cluster schools
International NGOs and Voluntary Organizations												
Road Bama	Cluster schools											Cluster schools
CARU	Girls Action Program											
TOPS	Cluster											Cluster

Annex XX: Framework of Effective Schools and Schools Assistance in Cambodia

The effective schools literature looks at the relationship between the outcomes of schooling (usually academic achievement and persistence in school) and the in-school and contextual variables that contribute to those outcomes. International research has focused on the importance of four broad categories of variables: supporting inputs, enabling conditions, school climate, and the teaching and learning processes.

Supporting Inputs	Enabling Conditions	School Climate	Teaching Learning Processes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ parent and community support ▪ a healthy learning environment ▪ effective support from the education system ▪ adequate supplies of books and materials 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ effective leadership ▪ a capable teaching force ▪ flexibility and autonomy ▪ high time (days and hours) in school 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ high expectations of students ▪ positive teacher attitudes ▪ order and discipline ▪ organized curriculum ▪ rewards and incentives ▪ high learning time (time on task) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ variety in teaching strategies ▪ frequent homework ▪ frequent student assessment and feedback ▪ participation (attendance, continuation, and completion), esp. for girls

The Cambodian MoEYS has set its own ten priorities for basic education and these are presented in the following table, in a way that allows one to compare them with the above variables. The priorities touch on each of the broad categories of variables, but in themselves are unlikely to constitute a set of actions that is sufficiently comprehensive to truly improve performance of schools. Other donors are contributing, but much of their assistance focuses on efforts to build effective support from the education system, and to providing inputs such as books and schools. There is comparatively less attention to issues of improving the school climate or to improving teaching and learning. We hope that this LIL will (i) expand the Government's vision of effective schools; and (ii) shift the locus of control over design of programs to the school level, where in the PHRD pilot, schools proposed numerous initiatives to both improve the school climate and to improve the teaching and learning processes.

	Supporting Inputs			Enabling Conditions				
	Parent and comm. Support	Healthy learning environment	Efficacy support from Ed. System	Adequate books and materials	Effective leadership	Capable teaching force	Flexibility and autonomy	High time (days and hours) in school
International Research								
Government's 10 Priorities				Produce and use teaching aids		Use experienced teachers in grades 1,2; Regular Thursday technical group meetings		Full day (6 hours) teaching
Government MoEYS								
Prime Ministers Office		11un Non Schools						
Civil Society Families Religious/cultural organizations Private Sector	Financial support	Wats provide buildings						
International NCOs & Voluntary Orgs								
Kaddi Bama TOPS			Cluster schools Cluster schools	Story books				
Materials								
WBG		Social Fund school construction						
ADB				Textbooks		Textbook training		
UNICEF			Cluster schools, EMIS					
UNESCO			Capacity building for sd. planners, EMIS					
UNDP		CAREERI - school construction						
EU					PANSEC principal training?	PANSEC teacher training		
Bilateral								
DFID			Inspector training					
Japan		JSRC school construction						

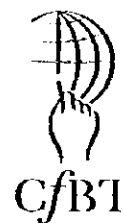
International Research	School Climate						Teaching and Learning Processes			
	High expectations of students	Positive teacher attitudes	Order and discipline	Organized curriculum	Rewards and incentives	High learning time (time on task)	Variety in teaching strategies	Frequent homework	Frequent student assessment and feedback	Participation (attendance, evaluation, completion), esp. for girls
Government's 10 Priorities			No underage children in school	Link with community and social issues	Improve living conditions of teachers		Promote child centered learning			Equal access for disadvantaged children
Government MoEYS					Prime Pedagogique 2 nd Shift supplement					
Civil Society Families					Gifts and support for teachers					
Private Sector International NGOs and Voluntary Organizations Rodd Barua										
CARE							Teacher training?			Girls Action Program
Multilaterals WBK										
ADII										
UNICEF										
UNESCO										
UNFPAO				Integrated Post Management						
UNDP										
EU										
Bilaterals DRII										
AusAid									Examinations	

Annex XX: Framework for an Information System to Track Progress of Proposals toward Meeting Goals

The animator service should create a system of note taking, reporting, and analysis which fully captures learning from the experience of the grants programs. Instruments such as proposal forms and cluster monitoring reports should be designed to capture this information systematically. Lessons need to be transferred both back into the design of their work and to policy makers. Summary tables, such as the following would aid policy makers and researchers to take a broad look at the program effectiveness.

Cluster Name	Status	Supporting inputs for schools			Inputs to enhance "enabling conditions"			Inputs to improve the "school climate"			Inputs to improve "teaching and learning processes"			Development indicator at beginning time of proposal			Development indicator at completion of project				
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C		
Cluster X	Specific inputs																				
	Was intervention proposed?	Yes		Yes		Yes		Yes	Yes	Yes			Yes								
	Was intervention actually implemented?	No		Yes		Yes		Yes	No	Yes			Yes								
	Was intervention proposed?																				
Cluster Y	Was intervention actually implemented?																				
	Was intervention proposed?																				
	Was intervention actually implemented?																				
	Was intervention proposed?																				

គម្រោងការ បង្រៀនភាសា អង់គ្លេស កម្រិតមធ្យម ដល់ កម្ពុជា
Cambodian Secondary English Teaching Project - CAMSET II



Education Services

**THE
CAMBODIAN SECONDARY ENGLISH TEACHING
PROJECT (CAMSET)
PHASE II**

Cambodian-British Centre
30, Street 29
P O Box 922
Phnom Penh 12301
Cambodia

Telephone (+855 23) 721156
Fax (+855 23) 721114
E-mail cbc@unf.fi
cftbigpond.com.kh

The project began on 1st September 1997 and will run until 31st August 2000. CAMSET II is funded by the UK Government's Department for International Development (DFID), and is valued at approximately £2.6m. It is managed by C/BT Education Services, Reading, UK and continues a programme of UK government assistance which began in 1992.

The operation of the project is controlled by a Steering Committee within the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). The Committee is chaired by the Secretary of State. Representatives of all the Ministry Departments in which the project is active sit on the Committee, as does the project Team Leader and a representative of DFID. The Committee sits quarterly.

The project's six main areas of operation are as follows :

- Strengthening the Secondary Education Inspection Office within MoEYS
- Implementing a supervision system at provincial level
- Establishing a co-ordinated system of pre-, in- and on-service English teacher training
- Producing and distributing English textbooks and teachers' materials for all secondary grades, and establishing an evaluation and revision system
- Establishing an ELT evaluation system providing evidence of impact on student learning
- Operating a language upgrading programme for key staff of MoEYS and other Ministries

The project employs 5 specialist staff recruited from UK. They work in the Secondary General Education Department, the Teacher Training Department, The Research Institute and the Faculty of Pedagogy.

6 VSO volunteers also work on the project. They are placed in the Regional Teacher Training Centres (RTTCs) and the National English Teaching Resource Centre (NETREC).

The project has administrative offices within the Cambodian British Centre, which also houses its sister project, the Language and Management Training Unit (LAMTU).



CfBT Backgrounder

CfBT Education Services is a not for profit education services company, run by an Operations Board, accountable to Trustees. Although it is a charity it operates within a competitive market place and employs commercial disciplines to achieve effective management of resources. The surpluses it generates from its contract management work are reinvested in education in support of innovative projects and by grants and scholarships. Its current turnover is around £37m. In 1998-99 CfBT's Trustees will distribute around £850,000 in grants.

CfBT believes that sound management of resources, combined with innovative and flexible professional and logistical support services to both individuals and institutions, has a positive sustainable impact on educational outcomes. It addresses underachievement on the one hand, while on the other it effects measurable improvements in educational attainment, set against clear goals.

Founded in 1968 CfBT's initial focus was on the Teaching of English as a Foreign Language (EFL). In every one of the last 30 years CfBT has employed at least 250 EFL teachers and today manages, in Brunei, the largest English Language Teaching project of its kind in the world involving some 230 teachers.

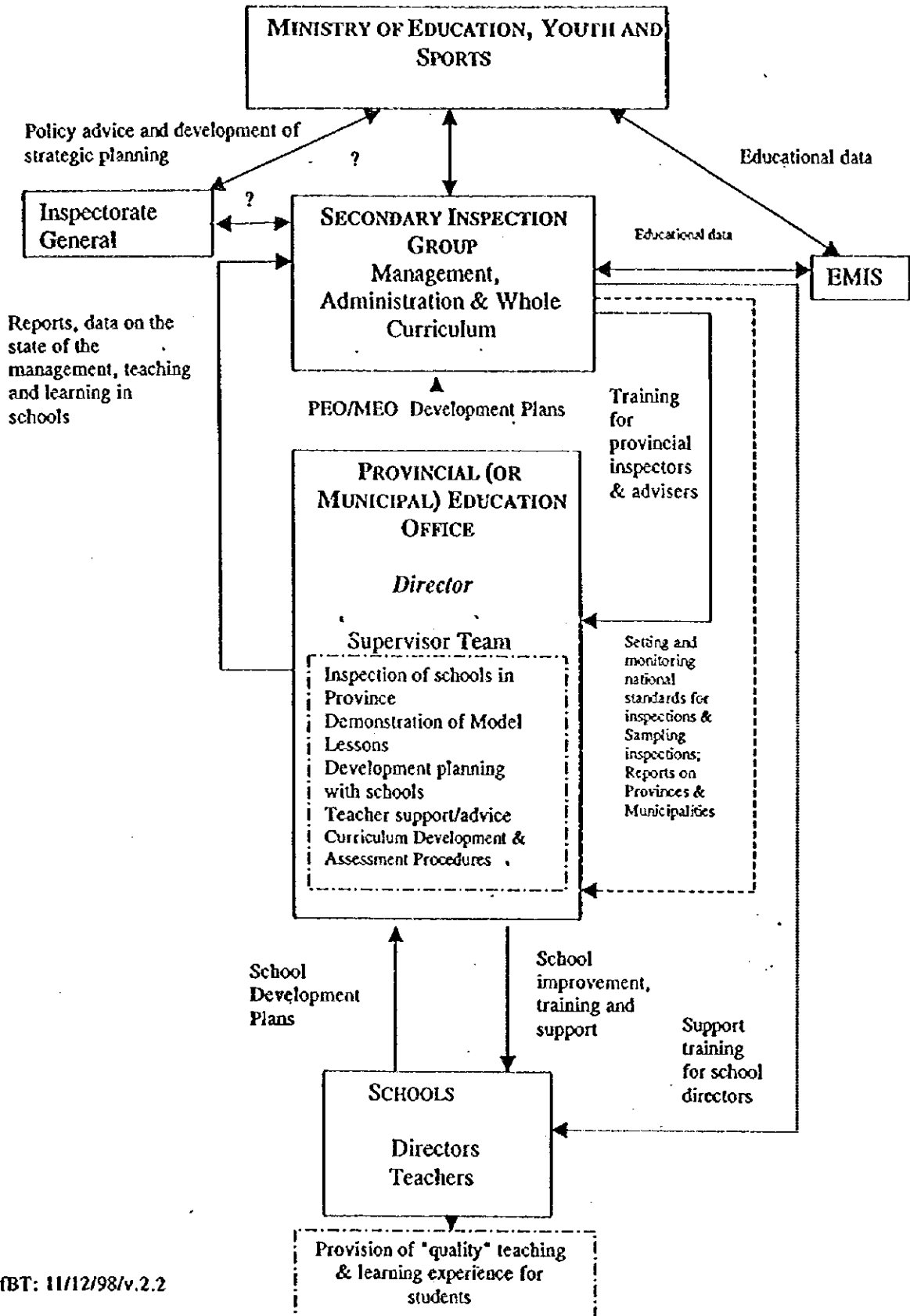
In the early 90s CfBT began to offer more general educational services to support overseas aid projects. As a result, CfBT staff are working in some 25 countries worldwide in 1998. The professional focus is on schools' management; provision of basic skills, particularly literacy and numeracy; quality assurance in schools, and teacher training.

CfBT's roots are in Britain and, since 1993, the experience gained overseas has been put to use in the UK's domestic education market. CfBT manages the Careers Service and provides guidance for young people in three English counties and four London Boroughs. The service is helping to equip individuals with the planning and decision making skills as well as the knowledge to improve attainment levels at school and management of their careers thereafter. In addition the company's UK portfolio includes:

- *a partnership with the London Borough of Lambeth to manage one of England's first Education action Zones and the only one where a private sector provider is a full partner;*
- *management of a distance learning school-based PGCE and Graduate Teacher programme allowing would-be teachers to undertake their initial training while in employment in schools;*
- *management of the National Literacy and Numeracy Centre on behalf of the Standards and Effectiveness Unit of the DFEE;*
- *through its 'Schools in Transition' programme CfBT has provided a management team to a school 'in special measures' in Hackney to help turn it round;*
- *extensive experience of school inspection through management of some 1,200 school inspections over the last five years;*
- *INSET services to schools;*
- *management of the education service in prisons.*

CfBT believes that its services are improved by being subject to the disciplines and measures of the market on the one hand and strong regulation by public sector clients on the other. It also seeks to ensure that its extensive international experience and more recent wide range of UK work cross-fertilise. CfBT is conscious of the need to justify all its services by assessing the impact on learners.

Map of a "quality assurance system for education in Cambodia"



JICA