

SYNTHÈSE



Lancement et suivi de programmes concrets de développement

44, rue de la Paroisse
78000 VERSAILLES-FRANCE
Tél. 01.39.02.38.59
Fax 01.39.53.11.28
e-mail : interaide@interaide.org

ÉVALUATION DU PROJET

Renforcement et mise en réseau des écoles de proximité pour une éducation de base pérenne en zone rurale isolée – départements de l'Ouest et du Centre - Haïti

**WILLIAM MICHEL,
EXPERT EN ÉVALUATION DE PROJET EN ÉDUCATION**

**DAVID HODGKINSON
SPECIALISTE EN ÉDUCATION, GESTION ET SUIVI DE PROJETS**

DECEMBRE 2014

AVIS IMPORTANT

Les fiches et récits d'expériences « Pratiques » sont diffusés dans le cadre du réseau d'échanges d'idées et de méthodes entre les ONG signataires de la « charte Inter Aide ».

Il est important de souligner que ces fiches ne sont pas normatives et ne prétendent en aucun cas « dire ce qu'il faudrait faire » ; elles se contentent de présenter des expériences qui ont donné des résultats intéressants dans le contexte où elles ont été menées.

Les auteurs de « Pratiques » ne voient aucun inconvénient, au contraire, à ce que ces fiches soient reproduites à la condition expresse que les informations qu'elles contiennent, soient données intégralement y compris cet avis. Si elles sont citées, la source (Réseau Pratiques) et les auteurs doivent être mentionnés intégralement.

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

*Ce résumé reprend les éléments essentiels de l'évaluation externe du projet «**Renforcement et mise en réseau des écoles de proximité pour une éducation de base pérenne en zone rurale isolée – départements de l'Ouest et du Centre - Haïti**», réalisé par l'ONG française Inter Aide. La période évaluée couvre 8 ans d'intervention, de 2007 à 2014. L'évaluation a été conjointement réalisée par William MICHEL et David HODGKINSON.*

1. Problématique

Inter Aide dispose d'une longue expérience dans le domaine de la scolarisation primaire dans les zones rurales isolées d'Haïti. Suite à des demandes d'appui répétées de communautés du département du Centre et à deux prospections réalisées en 2005 et 2006, un programme d'appui à la scolarisation a été lancé en 2007 dans la commune de Boucan-Carré grâce à un cofinancement de l'Union Européenne, du MAE, puis de l'AFD. À la demande de Concert-Action, partenaire historique d'Inter Aide, un autre projet d'appui à la scolarisation a été lancé en 2010 à Petit-Goâve (sections de Platon et des Palmes, département de l'Ouest), dans des zones particulièrement fragilisées par le séisme du 12 janvier de la même année. En 2012, l'action a ensuite été étendue aux écoles rurales de Juanaria, section très démunie, voisine de Boucan-Carré, mais située dans la commune de Hinche (département du Centre).

La zone d'intervention de Boucan-Carré concerne deux sections communales, celle de Petite-Montagne et celle de Desbayes. Elle est située dans la partie haute de la commune de Boucan-Carré et s'avère particulièrement isolée : il faut environ 5 à 6 heures de marche pour se déplacer du chef-lieu de la commune (Chambo) aux localités concernées par les activités. La population de la zone d'intervention est estimée à 15 000 personnes (2 800 familles).

La commune de Petit-Goâve, dans le département de l'Ouest, a été particulièrement touchée par le séisme du 12 janvier 2010. La zone ciblée par le projet s'étend sur la partie montagneuse de la commune, le long de la chaîne des Monts de Bellevue, et couvre trois sections communales : la 7^{ème} de Platon et les 9^{ème} et 10^{ème} des Palmes. Deux pistes accessibles en mototaxi ou en camion désenclavent partiellement cette région. Les acteurs présents se limitent à l'Eglise catholique et à l'organisation haïtienne Concert-Action, partenaire d'Inter Aide. On compte environ 40 000 habitants (8 338 familles).

La zone d'intervention de Juanaria se trouve dans la partie haute de la section du même nom, dans la commune de Hinche. Juanaria est la section communale la plus étendue du Plateau Central, mais également la plus enclavée et démunie de la commune. Hinche, son chef lieu, mais également capitale du département, est distante de 4h30 de marche et 2h00 de tap-tap¹ de Régalis, une des trois localités les plus importantes de la section. La population de la zone d'intervention est estimée à 13 000 personnes (2 600 familles).

Du fait de la fragilité des établissements scolaires, fonctionnant souvent sous une tonnelle faite de bois et de feuillages de palmistes, ou abrités dans une église, avec des maîtres sous-qualifiés et des parents qui peinent à payer l'écolage, la particularité de l'approche de renforcement d'Inter Aide se veut progressive et responsabilisante, afin de s'adapter au mieux à la capacité d'assimilation des acteurs locaux de chaque école. Cet appui progressif doit permettre, d'une part, de donner du temps à l'intervention pour que les différentes parties prenantes (parents, directeurs, maîtres) assimilent les formations et outils proposés pour améliorer concrètement le fonctionnement de l'école et, d'autre part, de stimuler cette assimilation par des investissements (pupitres, infrastructures qui augmentent le potentiel de l'école en termes de qualité...).

¹ Transport en commun local

L'intervention est structurée à travers un cycle d'appui de 5 à 6 ans, où l'on distingue trois étapes : 1) **le préciblage** pouvant durer de 8 à 12 mois, 2) **l'appui renforcé** aux écoles, allant de 3 à 4 ans, et finalement, 3) **le désengagement progressif** de 12 à 24 mois.

Pendant l'étape de préciblage, le projet réalise un diagnostic participatif des écoles (enquêtes écoles, ateliers portant sur l'évaluation des pratiques), qui permet d'identifier avec l'ensemble des parties prenantes les aspects qui doivent être améliorés, et en particulier ceux qui dépendent d'une plus grande implication des acteurs : respect du calendrier scolaire, paiement des écolages par les parents, ponctualité, présence régulière des maîtres, préparation des leçons. Ces progrès à accomplir deviennent alors des engagements collectifs qui sont formulés dans un contrat de partenariat signé entre Inter Aide et l'ensemble des acteurs, avec comme objectif d'améliorer la qualité de l'école tant au niveau du fonctionnement que de l'environnement d'apprentissage.

Après un an de préciblage, pendant lequel les animateurs du projet font un suivi rapproché de l'évolution de chaque école, un bilan réalisé entre Inter Aide et les équipes-écoles (directeur, maîtres, comité de parents) met en évidence les avancées réalisées et les problèmes rencontrés. Les écoles qui ont su montrer leur capacité à se mobiliser signent un **contrat pour l'année suivante**, comportant de nouveaux objectifs de progression, mais cette fois-ci avec un appui d'Inter Aide dans la réalisation de projets d'investissement permettant également l'amélioration de leur environnement d'apprentissage : achat de mobilier, construction de salles de classe, réhabilitations.

Après trois ou quatre ans de renforcement intensif, le projet rentre dans sa phase de **désengagement**, qui dure un an. Les plans de formation sont menés à leur terme, et un suivi plus extérieur est réalisé afin d'observer la capacité des écoles à maintenir les bonnes pratiques. Cette dernière année permet d'évaluer les effets de l'intervention cinq ou six ans après son lancement (taux de scolarisation, compétences de lecture/écriture des élèves, niveau des maîtres).

2. Objectifs de l'évaluation

Trois objectifs sont énoncés dans les Termes de référence de l'évaluation :

Objectif 1: Observer et mesurer les effets de l'intervention d'Inter Aide quant aux changements de comportements opérés tant au niveau de la demande que de l'offre scolaires.

Objectif 2: Analyser le niveau d'ancrage de ces changements au sein des familles et dans les écoles et identifier les facteurs qui favorisent leur appropriation, ainsi que les éventuels points de blocage.

Objectif 3 : Évaluer la pertinence et la reproductibilité de la méthodologie et des activités mises en œuvre dans les trois zones. Cette question se centre sur la mise en œuvre par Inter Aide, et doit permettre de donner une appréciation sur cette mise en œuvre et la méthode à la lumière des dynamiques observées, des effets attribués à l'intervention, et des limites constatées. De plus, Inter Aide souhaite avoir une appréciation sur le transfert de compétences et outils opéré auprès de son partenaire Concert-Action.

Les questionnements proposés par Inter Aide visent à :

1. mieux comprendre la dynamique de scolarisation en milieu rural isolé,
2. estimer dans quelle mesure la méthodologie du projet renforce et amplifie cette dynamique,
3. vérifier si cette dynamique permet une progression concrète de la scolarisation,
4. faire émerger des pistes d'amélioration de la méthodologie basées sur les observations faites sur les interactions entre dynamique scolaire et projet.

3. Méthodologie

Concernant la méthodologie de l'évaluation, il a été proposé :

1. d'utiliser une approche qualitative pour répondre aux questions portant sur la représentation de l'école par les acteurs, la manière dont ils se projettent, les regards croisés entre parties prenantes, la perception des obstacles et des atouts, leur regard sur les apports du projet ;
2. d'utiliser l'ensemble des données chiffrées produites par les enquêtes initiales, les enquêtes de fin de projet, et les bases de données du système de suivi-évaluation des trois programmes, pour répondre aux questions liées aux changements induits par le projet dans chaque zone ;
3. d'analyser et de croiser les données qualitatives recueillies sur le terrain avec les données quantitatives fournies par Inter Aide pour apporter une appréciation sur la durabilité des changements, et donc sur la pertinence de la méthodologie.

La mission de terrain s'est donné comme priorité de systématiser le recueil de données qualitatives auprès des acteurs de l'école (parents, enseignants, directeurs d'école, élèves, leaders communautaires) et d'approfondir la compréhension du programme et de son déploiement sur le terrain. Pour ce faire, un ensemble de visites de terrain et d'entretiens a été réalisé auprès d'un échantillon de 10 écoles sur les 64 soutenues dans le cadre de l'intervention.

L'objectif de l'échantillon n'a pas été de prendre les écoles le plus représentatives, mais de s'intéresser à celles qui pouvaient le mieux faire apparaître les facteurs de réussite et d'échec, et la manière dont ces facteurs sont liés ou pas à l'intervention d'Inter Aide.

Cet échantillon a donc été composé avec trois types d'écoles : des écoles « performantes », qui dans le cadre du partenariat avec Inter Aide ont montré une très bonne capacité à progresser ; des écoles « non performantes », qui dans ce même cadre n'ont pas réussi à progresser ; enfin, des écoles « hors-projet » car elles se situent en dehors des zones ciblées.

Le critère pour identifier les écoles ayant progressé a été déterminé à partir des indicateurs de performance définis par Inter Aide dans le cadre du projet. Ces derniers sont synthétisés lors de bilans annuels à travers les pourcentages d'atteinte des objectifs constituant les contrats-école. Ces indicateurs concernent le fonctionnement général des écoles : le respect du calendrier scolaire, le taux de présence des maîtres, le taux de présence des élèves, le pourcentage de maîtres préparant leurs leçons... ainsi qu'un certain nombre d'indicateurs qui décrivent l'implication des différents acteurs : le paiement des écolages par les parents, le nombre de réunions du comité de parents, l'achat de fournitures pour les élèves, etc.

Parmi les trois zones d'intervention, celle de Petite-Montagne, où le projet s'est achevé fin 2013, a été légèrement sur-représentée afin de faire aussi ressortir plus d'informations sur la durabilité des changements. L'échantillon pour cette zone compte donc quatre écoles, contre trois à Petit-Goâve et Juanaria.

Au sein de chaque école, cinq catégories d'acteurs ont été invitées à s'exprimer sur la scolarisation en général et sur « leur » école en particulier : parents, enseignants, directeurs d'école, élèves, leaders communautaires. Pour les acteurs représentant un collectif très large, comme les parents et les élèves, les évaluateurs ont choisi de réaliser des *focus group* avec un nombre réduit de 10 membres du collectif. Afin de garantir leur représentativité une méthode de choix aléatoire sur la base des listes d'inscription des élèves a été privilégiée. Pour les groupes réduits, comme les maîtres et les leaders, chacun d'entre eux a été invité à participer à un *focus group*. Les directeurs ont été interviewés individuellement.

Pour approfondir la compréhension de la méthodologie et de sa mise en œuvre, certains membres des équipes d'Inter Aide ont aussi été questionnés : les Responsables de

Programme (RP) des deux actions en cours, un animateur pour chaque action en cours, un ancien animateur de l'action clôturée.

Enfin, pour répondre à la question concernant la reproductibilité de la méthodologie et son transfert au partenaire haïtien Concert-Action (CA), le RP scolaire et le directeur de l'association ont également été sollicités pour des entretiens individuels.

Pour l'ensemble des entretiens, des guides semi-structurés ont été élaborés en amont en fonction des questions évaluatives et des hypothèses de départ.

Les données ont été recueillies sur le terrain du samedi 8 au jeudi 20 novembre 2014. Le caractère isolé des zones d'intervention a sans doute représenté une limite inhérente au contexte, puisque les déplacements à pied ou en mulet représentaient en moyenne 2h30 par jour (dans les zones de Boucan-Carré et Juanaria) et ceux en véhicule 4x4 (à Petit-Goâve) environ 3 heures. Au total, pour l'ensemble des écoles de l'échantillon, 78 parents, 37 maîtres, 66 élèves et 51 leaders ont été rencontrés à l'occasion de 10 *focus group*. Des entretiens individuels ont été réalisés avec chacun des 10 directeurs. Toutes les écoles prévues ont pu être visitées et l'ensemble des acteurs a participé activement aux entretiens. Tous les échanges ont été enregistrés, puis retranscrits sous format Word, et codés à travers le logiciel Nvivo pour faciliter l'analyse.

Enfin, la documentation produite par Inter Aide qui a permis d'analyser plus globalement l'intervention et de croiser avec les observations et témoignages recueillis sur le terrain était constituée de 21 outils (fiches de suivi, contrats écoles, outils d'enquêtes), 13 rapports (internes et externes) et 37 bases de données (suivi écoles, résultats enquêtes) couvrant la période de 2007 à 2014, dans les 3 zones d'intervention.

4. Résumé des principales conclusions de l'évaluation

A. Analyse des discours et des pratiques autour de l'école

L'école est présentée par les parents comme étant d'une importance capitale, car elle permet un apprentissage (en particulier celui de la lecture et de l'écriture), qui est lui-même associé à une plus grande capacité à pourvoir à ses besoins et à améliorer son *modus vivendi* (par exemple la possibilité de trouver un emploi -« job »- en ville). De fait, l'école est vue comme le chemin d'une alternative possible pour l'avenir des enfants, dans un contexte où le milieu rural n'offre aucune perspective (baisse de la productivité, peu de débouchés commerciaux, augmentation de l'insécurité alimentaire).

Dans différentes zones, plusieurs acteurs de catégories différentes ont considéré que la génération antérieure avait fait une erreur en ne scolarisant pas ses enfants, et que cette erreur ne devait pas se reproduire. Il s'agit non seulement de l'avenir des enfants, mais aussi de l'avenir des parents eux-mêmes, qui auront besoin de leurs enfants pour leurs vieux jours. Une vision plus globale, plus stratégique, est parfois exprimée par des directeurs ou des leaders : le milieu rural isolé doit produire ses propres compétences, car leur expérience montre qu'ils ne doivent pas espérer grand-chose de l'État. L'école est donc vue comme un investissement à plusieurs niveaux, aussi bien pour l'avenir de l'enfant, comme pour l'avenir de la famille et l'avenir de la communauté.

En plus de la dimension économique, l'école est aussi décrite comme un vecteur d'intégration sociale. L'analphabétisme est vécu comme une honte, comme un marqueur d'infériorité et de vulnérabilité face aux complexités de la modernité. L'école est considérée comme la passerelle vers l'alphabétisation, mais aussi vers une forme de dignité, car les personnes éduquées savent parler en public, se présenter, et ont de l'assurance. Plus largement, cette dignité est associée au fait de se sentir relié à son pays, à son histoire, d'accéder finalement à la citoyenneté haïtienne, de rompre avec l'isolement historique des zones rurales montagneuses. Il y a donc aussi une dimension psycho-sociale et politique dans la plus-value attribuée à l'école.

Interrogés sur ce qui favorise la scolarisation, le premier facteur mentionné par les acteurs est donc **une représentation très positive de l'école**, qui est perçue comme un vecteur de changement et de transformation. Mais des éléments concrets encouragent clairement la scolarisation des enfants et tout particulièrement la présence dans la zone de personnes éduquées, dont la trajectoire met en relief les avantages de leur « différence » (car ils sont maîtres d'école, agronomes, pasteurs d'église, élus locaux...).

Malgré l'importance que revêt l'école aux yeux de toutes les catégories d'acteurs interrogés, **des contraintes majeures** empêchent que cette aspiration commune ne se traduise par une scolarisation universelle (73% de taux net de scolarisation en milieu rural² en Haïti). La première de ces contraintes, et la plus importante d'après tous les acteurs, c'est la faiblesse des moyens économiques disponibles pour financer l'ensemble des coûts liés à la scolarisation. Ces coûts sont constitués de frais d'écolage (très variables : pour les écoles nationales, il est théoriquement de 200 HTG³ par an, tous niveaux confondus, alors que pour les écoles non-publiques il peut aller de 400 HTG jusqu'à 1 000 HTG) ; les frais d'habillement (uniforme, chaussures, cartable...) ; les dépenses liées à l'achat de manuels scolaires et de fournitures. Les personnes interrogées insistent toutes sur le fait que l'économie paysanne est à bout de souffle et ne parvient pas à générer des revenus permettant des investissements comme celui de la scolarisation des enfants. Facteur aggravant, la natalité n'est pas maîtrisée dans ce type de contexte, ce qui multiplie logiquement les dépenses totales de l'éducation tout en réduisant les dépenses par enfant (l'éducation de chaque enfant représente pour les familles les plus défavorisées 20% de leur budget annuel⁴). En outre, le calendrier des récoltes (juillet, décembre) ne permet pas d'avoir des entrées d'argent au moment d'engager les dépenses d'écolage ou d'uniforme (septembre, janvier, juin⁵).

Deux autres obstacles à la scolarisation ont été identifiés par les acteurs, mais sont moins contraignants que l'absence de moyens : il s'agit de l'éloignement de l'école, qui pose surtout problème pour les jeunes enfants de 5 à 7 ans, et parfois le manque de prise de conscience d'une minorité de la population, qui ne reconnaît pas l'école comme un facteur de progrès ou ne souhaite pas investir dans l'éducation de ses enfants.

Les échanges avec les parents autour des critères guidant le choix de l'école pour leurs enfants ont permis de mettre en relief **une volonté clairement annoncée de faire en sorte que l'enfant réussisse sa scolarité**. Plusieurs stratégies sont utilisées, en particulier celle de l'observation du fonctionnement des écoles (les maîtres sont-ils présents tous les jours ? les élèves ramènent-ils des devoirs à la maison ? l'école a-t-elle fonctionné jusqu'à la fin de l'année ?) et celle de la comparaison de leurs résultats (nombre d'élèves ayant passé le Certificat d'Études Primaires⁶, capacité réelle des élèves à lire et écrire, etc.).

Le critère du niveau de l'écolage est aussi déterminant, puisque les parents ne peuvent pas se permettre de décapitaliser complètement pour financer la meilleure des écoles. Cependant, si une école présente l'apparence de fonctionner correctement, les parents seront plus enclins à investir. En ce sens la confiance inspirée par le directeur est très importante selon les parents, car s'il est connu et issu de la zone, sa proximité facilite les rapports, comme en témoignent les 3 écoles performantes de l'échantillon.

Cette exigence de qualité de la part des parents est plus développée dans le discours au niveau des écoles qui ont été appuyées par Inter Aide, et de manière explicite plusieurs témoins attribuent directement au projet leur capacité à parler de ce qu'est une école de qualité.

² Source : EMMUS V (Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services), 2012.

³ Fin 2014, 1€ = 60 HTG.

⁴ Source : PNUD, Rapport sur les OMD 2013.

⁵ L'écolage est souvent payé en trois tranches.

⁶ Le Certificat d'Études Primaires est le premier examen officiel qui sanctionne les deux premiers cycles du fondamental, en 6^{ème} Année, l'équivalent du CM2 dans le système éducatif français.

L'apparition d'écoles gratuites grâce à des subventions étatiques (Programme de Scolarisation Universelle, Gratuite et Obligatoire) ont créé une vague importante d'inscriptions, avec pour conséquence une réduction des effectifs des écoles non subventionnées. Cependant, d'après les témoignages recueillis (en particulier dans le département du Centre), ces écoles – souvent opportunistes - n'ont pour la plupart pas bien fonctionné, et actuellement les parents s'en détournent.

Entre une très grande motivation pour faire progresser la génération suivante et une forte insistance sur l'absence de moyens, le discours des acteurs est parfois paradoxal. Questionnés sur ce paradoxe, les différents interlocuteurs nous ont chacun de leur côté dévoilé comment se redistribue le déficit structurel à travers **une négociation qui se joue entre tous les acteurs du système-école.**

Dans un premier temps, les parents doivent trancher sur la prise de risques (choix de l'école, de l'investissement à faire). La plupart du temps, ils auront des difficultés à payer l'écolage, payé généralement en trois versements. Dès le premier versement, ils devront négocier un délai avec le directeur. Celui-ci pourra choisir d'accepter ou de refuser. Trop de laxisme le mènera à ne pas se faire payer, trop de raideur l'obligera à renvoyer tous les élèves chez eux. En fonction de sa capacité de gestionnaire et de sa capacité relationnelle, il pourra reporter la négociation au niveau des maîtres, pour leur expliquer qu'il y aura des retards de paiement ou des salaires plus bas que prévu. Si le directeur est transparent et si l'équipe pédagogique est originaire de la localité où se trouve l'école, il y a plus de chances pour que les maîtres prennent sur eux et acceptent de prendre en charge une part du déficit. Ces compromis permettront à l'école de continuer à fonctionner et motiveront les parents retardataires à payer l'écolage. On voit donc comment il est possible pour les acteurs de dépasser le paradoxe de l'absence de moyens et d'un maintien du fonctionnement acceptable d'une école, pourvu que :

1. le directeur fasse preuve de rigueur
2. les maîtres fassent confiance au directeur
3. les parents ne soient pas soumis des contraintes insurmontables et fassent confiance au directeur.

Ce cercle vertueux de confiance réciproque ne va pas de soi, il se met en place tout d'abord si le directeur réussit à poser un cadre de collaboration. Cela demande des qualités de leader au sein de la communauté, mais aussi des compétences. Ceci nous renvoie à la question des facteurs qui favorisent la réussite d'une école dans le cadre d'un projet comme celui d'Inter Aide.

L'évaluation a donc également analysé les facteurs qui pouvaient faciliter cette dynamique positive entre les acteurs, et en particulier les facteurs qui pouvaient donner plus de chances à l'école pour réussir à progresser significativement dans le cadre du partenariat avec Inter Aide. **Le fondateur-directeur de l'école a en particulier été identifié comme un élément déterminant.** Son statut est généralement celui d'un leader de la zone. Paysan plus ou moins aisé, alphabétisé, il fonde l'école soit pour asseoir son statut de leader soit pour contribuer véritablement au développement de sa zone. Aux yeux de la population, l'école est intrinsèquement liée au fondateur, au point que son départ signifie en général la fermeture de l'école. Comme ce fondateur est le propriétaire de l'école, son « maître », c'est lui qui a la légitimité d'autoriser des modifications profondes dans son mode de fonctionnement. Son ouverture d'esprit joue alors pour beaucoup dans l'acceptation des standards de qualité proposés par le projet. Les écoles les plus réactives et celles qui ont progressé le mieux ne sont pas celles qui avaient un capital de départ plus important, mais celles qui étaient portées par **un leader ayant une vocation pour le développement et un regard positif sur la rationalisation de la gestion.**

Ce que l'évaluation a pu également observer, c'est que les leaders plus rétifs au changement ont progressivement été poussés à accepter que les nouveaux standards correspondent à un modèle d'école de plus en plus recherché par les parents et que pour

conserver leur « clientèle » (dans le double sens du terme : utilisateurs du service et réseau d'influence) ils devaient également céder la place de directeur à quelqu'un de plus formé qu'eux, généralement plus jeune et perméable au changement. Dans trois écoles au moins sur les dix de l'échantillon cette relève générationnelle a été constatée, et dans les trois cas après une période où les inscriptions avaient considérablement baissé.

Cette place du fondateur-directeur de l'école, qui assure non seulement une responsabilité en termes de gestion mais aussi un portage symbolique de l'école, permet de mieux comprendre le cas des écoles nationales, pour qui la « maîtrise » de l'école est portée par une entité impersonnelle, l'Etat. Du fait de cette absence de personnalité, ou bien incarnée par une personnalité lointaine (le ministère de l'éducation nationale), il y a plus de chances de constater un faible encadrement de ces écoles.

En revanche lorsque l'État nationalise une école déjà bien implantée localement, que le fondateur a un bon niveau de compétences et qu'il est nommé directeur, alors la capacité de l'école à bien fonctionner est renforcée, ce qui suggère des synergies potentiellement intéressantes entre l'État et les leaders des zones isolées.

B. Les effets de l'intervention

Aussi bien dans les écoles performantes de l'échantillon que dans les écoles non performantes, les acteurs ont attribué au projet des progressions qui concordent avec l'analyse des données des différents programmes, et en particulier une progression de l'augmentation des effectifs scolarisés.

Dans la section communale de Petite-Montagne, où le projet est finalisé depuis fin 2012, les recensements réalisés par Inter Aide en 2007 et 2011 révèlent **un taux net de scolarisation qui a opéré un bond de 21% à 56% en 5 ans.** Cette augmentation ne peut qu'être attribuée au projet mis en place par Inter Aide en partenariat avec les écoles, puisque c'est la seule intervention réalisée dans cette zone au cours de la période.

Ce recensement nous renseigne par ailleurs sur **la moyenne d'âge lors de la première année du cycle fondamental, qui passe de 12 ans en 2007 à 8 ans en 2011** (âge normal = 6 ans). Autrement dit, l'importance de scolariser précocement les enfants rentre progressivement dans les mœurs.

Outre l'augmentation des effectifs, **la zone a également progressé au niveau de l'offre scolaire, qui s'est élargie et qui a atteint, à la fin du cycle d'appui mis en œuvre par Inter Aide, la 6^{ème} AF⁷** alors qu'elle ne dépassait pas la 3^{ème} AF en 2007. Le taux d'achèvement dans le primaire, sur la base d'un calcul réalisé à partir de cohortes fictives⁸, est passé de 5% à 11% entre 2008 et 2011, une dynamique de progression qui a de fortes chances de se poursuivre au-delà du projet, car le chiffre des effectifs scolarisés en dehors de la zone indique que l'offre scolaire locale ne suffit pas encore à répondre à la demande.

Cette augmentation est également renforcée, à partir de 2012, par les effets du PSUGO, qui commencent à se faire sentir et conduisent à une progression des effectifs en 1^{ère} et 2^{ème} AF.

Observations sur la qualité du fonctionnement

Un certain nombre de pratiques sont préconisées par le projet pour que les écoles améliorent leur efficacité.

L'ouverture de l'école dans le respect du calendrier scolaire défini par le MENFP est un des défis du projet, car elle implique tous les acteurs simultanément. Pour la rentrée de septembre 2014, les deux projets en cours ont constaté une nette amélioration.

Dans le discours des parents le respect de l'horaire est un marqueur de la qualité de l'école. Les observations faites à Petit-Goâve par les animateurs d'Inter Aide durant l'année scolaire 2013-14 montrent un taux moyen d'enfants à l'heure de 85%, et pour les professeurs ce

⁷ Equivalent au CM2 en France.

⁸ Rapport entre effectifs de la 6^{ème} AF et effectifs de la 1^{ère} AF pour une année donnée, ce qui

même taux est de 88% (médiane de 90% pour la ponctualité des élèves et de 100% pour celle des professeurs). Les écoles sont donc globalement à l'heure.

Dans la section communale de Petite-Montagne, les données produites par le projet montrent une réduction annuelle constante de la proportion d'élèves en retard, et donc un plus grand respect de la « discipline » qui se traduit par une pratique concrète : en dernière année du projet, la moyenne annuelle d'élèves arrivant à l'heure est supérieure à 90%.

L'ensemble de ces améliorations du fonctionnement augmente clairement le temps d'exposition des élèves à l'enseignement.

Effets sur l'efficacité du système scolaire

Une des activités du projet les plus appréciées est la formation des maîtres, en particulier la formation pédagogique qui leur permet d'avoir des repères dans leur pratique quotidienne. À Petit-Goâve les enquêtes hebdomadaires des animateurs font état de 90% de maîtres qui préparent leurs leçons. À Petite-Montagne cette pratique semble s'être globalement érodée au-delà du cycle d'appui mais se maintient bien sur une des trois écoles de l'échantillon. Par contre, **les résultats d'un test sur les compétences en lecture et en écriture réalisé par Inter Aide auprès d'un échantillon d'élèves en 2007 et en 2011 montre une forte progression des taux de réussite** de 44% à 69% sur la compétence en écriture et de 55% à 90% pour la compétence en lecture. Ces résultats sont homogènes pour l'ensemble des écoles testées de Petite-Montagne.

Effets sur l'amélioration de l'accessibilité des filles à l'école

L'indice de parité des sexes, qui est de 0,93 en 2012 pour l'ensemble du pays, est de 0,88 pour les zones rurales⁹. Dans la section de Petite-Montagne, il était de 0,85 au démarrage de l'intervention, puis a augmenté jusqu'à 0,96 en 2012 (avec une parité atteinte en 2011, année au cours de laquelle l'IPS était de 1,05).

L'évolution de cette parité pour les niveaux les plus hauts du cycle primaire est également encourageante, puisque dans les classes de 5^{ème} AF (qui ont ouvert pendant la période du projet), la proportion de filles a atteint 51% en 3 ans, suggérant que le taux d'achèvement du cycle primaire sera équivalent pour les filles comme pour les garçons.

C. La pertinence du modèle d'intervention d'Inter Aide

- Étant donné les analyses faites précédemment, et notamment : 1) l'importance attribuée à l'école, qui est généralement admise par une majorité de la population, 2) la demande forte des écoles et leur réactivité, qui montrent en général une forte implication et une progression significative au cours du cycle d'appui, et 3) le fait que les acteurs ont le temps d'expérimenter de nouveaux modes de fonctionnement, de nouveaux outils..., nous pouvons considérer que la durée de 5-6 ans est pertinente.
- L'étape de préciblage permet de mettre l'accent sur la définition de la responsabilité de chaque catégorie d'acteurs et de placer d'emblée la balle dans le camp de ces mêmes acteurs. D'après les témoignages, cette étape est difficile à comprendre mais, une fois qu'elle est dépassée, elle est rétrospectivement appréciée par les bénéficiaires. Sa difficulté est en quelque sorte un signe de son efficacité, dans la mesure où le fait de proposer de nouveaux modèles de fonctionnement doit nécessairement perturber l'ancien modèle.
- Le contrat a l'avantage de recréer une sorte de « contrat social » autour de l'école, mais l'expérience d'Inter Aide a aussi montré que des écoles pouvaient l'interpréter non pas comme un ensemble d'engagements pour améliorer l'école, mais comme un ensemble de conditions à atteindre pour obtenir un appui d'Inter Aide en termes d'investissements. Cette interprétation transforme alors le contrat en une transaction où des « bons comportements »

⁹ Source : Rapport PNUD sur les OMD, 2013.

sont échangés contre la construction d'un bâtiment ou la livraison de pupitres (avec le risque que ces comportements cessent au départ d'Inter Aide). Pour éviter cela, la qualité des formations et des animations est essentielle.

- Justement parce que la première des contraintes de la scolarisation est le financement du fonctionnement des écoles, avec notamment le paiement des salaires des maîtres, il est essentiel de faire en sorte que ce soit l'ensemble des acteurs qui mutualisent leurs efforts pour atteindre la meilleure scolarisation possible. Ce qu'on a appelé la « négociation permanente » doit être d'abord réglée entre les acteurs, et éviter d'être « délocalisée » sur l'intervenant. Sinon, les acteurs n'ont aucune raison d'expérimenter des modes de fonctionnement collectifs différents (respect du calendrier scolaire, paiement des écolages...).
- Lorsque l'on étudie le discours des parents, et que l'on compare avec les « bons comportements » préconisés par le projet, il existe une correspondance : la ponctualité, l'ouverture tous les jours, le paiement des écolages... ont été régulièrement cités. En fait il ne suffit pas que chacun sache ce qu'il doit faire, il est important que chacun ait une vue d'ensemble du travail des autres. Cela facilite la négociation et l'entente, puisque dans le discours de la plupart des acteurs chacun était (lors des entretiens) capable d'admettre sa part de responsabilité dans la gestion des difficultés. Autrement dit, **l'approche contractuelle et pluriacteurs de la méthodologie permet de formaliser le cadre de la négociation, et de décloisonner les parties prenantes pour que chacun ne reste pas centré sur la défense de son intérêt, et accepte de prendre en charge sa part du « sacrifice »**.
- La mise en réseau des écoles par le projet s'inspire du modèle EFACAP¹⁰ préconisé par le MENFP dans sa Stratégie Nationale d'Action-Education Pour Tous. Il s'agit de relier une « grappe » d'écoles entre elles pour susciter une dynamique d'amélioration, avec une école identifiée comme pilote qui devient moteur d'un projet pédagogique. Mais ce réseau, en l'absence de structure qui le chapeaute et l'anime (organisation locale ou Bureau du District Scolaire - BDS), ne peut pas perdurer au-delà du projet. La mise en place d'une école pilote perd son sens si le réseau n'existe pas; en revanche le renforcement d'une école modèle, animée par un leader dynamique capable de faire progresser l'école au-delà du projet, permet de faire la démonstration à la population et aux autres directeurs d'école qu'il est possible de faire fonctionner une école avec des standards de qualité élevés. Cette école modèle favorise alors la diffusion et l'ancrage de bonnes pratiques.

D. Partenariat Inter Aide et Concert-Action et reproductibilité du modèle

Le fait qu'un RP de Concert-Action gère actuellement de manière autonome un projet suivant la méthodologie d'Inter Aide laisse penser que l'objectif du transfert a été atteint. Cependant ce même RP a toujours besoin d'une supervision technique d'Inter Aide, ce qui montre que la compétence méthodologique ne suffit pas à assurer l'autonomie de Concert-Action. En effet, le montage et le suivi de projets de ce type nécessite aussi des compétences stratégiques diverses qui dépassent la « simple » gestion du programme. Or le transfert de ces compétences n'était pas prévu dans la configuration du partenariat initial. Étant donné la particularité de la méthodologie, nous pourrions donc citer au moins deux conditions nécessaires pour que son transfert vers une autre organisation soit possible : d'une part, il faut que l'organisation « apprenante » adhère aux principes qui fondent la méthodologie, entre autres celui d'une responsabilisation de l'ensemble des acteurs à travers une méthode participative. D'autre part, il est nécessaire de disposer d'une équipe capable de piloter la stratégie du projet, en adaptant si besoin le cadre mais dans tous les cas en maintenant la cohérence de la démarche.

¹⁰ Ecole Fondamentale d'Application - Centre d'Appui Pédagogique

5. Recommandations

- Recommandation 1 : pendant la période de préciblage, il serait intéressant d'identifier et de caractériser le leader qui porte la « maîtrise » de l'école et de comprendre son environnement, pour si besoin anticiper et éventuellement faciliter un transfert de légitimité vers d'autres personnes plus compétentes ou plus perméables au changement.
- Recommandations 2 et 3 : les animations destinées aux parents peuvent être renforcées si elles intègrent les composantes suivantes : transmission de repères simples pour choisir en connaissance de causes l'école de leurs enfants ; conseils pour suivre à la maison la scolarisation de leurs enfants et évaluer sa qualité ; formation à la planification financière pour une meilleure prise en compte du calendrier scolaire et de ses contraintes.
- Recommandation 4 : lors du lancement de nouveaux projets, au moment de la formation sur les critères de l'école de qualité et de la prise d'engagements des acteurs pour faire progresser cette dernière, il serait intéressant de présenter les outils de suivi qui seront utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs définis en commun.
- Recommandation 5 : Inter Aide pourrait proposer une médiation entre les BDS et les écoles pour ouvrir des pistes de réflexion sur des partenariats BDS/écoles (accès à des manuels scolaires, subventions...) ce qui permettrait de prolonger le renforcement des dynamiques des écoles les mieux gérées au-delà du projet (comme c'est le cas pour plusieurs écoles de Boucan-Carré).
- Recommandations 6 et 7 : Le test CB3¹¹ pourrait être mis en place de manière plus régulière pendant le projet et les résultats exploités comme un support pour sensibiliser les maîtres, donner des repères aux parents sur l'efficacité de l'école. Cela irait dans le sens de la sensibilisation pour une scolarisation axée sur les résultats. Les tableaux de résultats du test pourraient être encodés comme une base de données, ce qui permettrait de réaliser des analyses au niveau de l'âge des enfants, le type d'école, etc.
- Recommandation 8 : Il serait intéressant, à l'occasion des enquêtes démographiques réalisées par le projet, de s'associer avec les autorités locales (CASEC, BDS) pour créer des registres de population, susceptibles d'être vérifiés et suivis pour la suite. Ces registres peuvent avoir une utilité multisectorielle, et peuvent servir aussi bien pour identifier les poches de population à faible taux de scolarisation comme pour faire un suivi de campagne de vaccination.

¹¹ Compétences de Base en 3^{ème} AF. Test mis en place par le projet pour évaluer les compétences de lecture, écriture et calcul des élèves en 3^{ème} AF.