

# RAPPORT D'ÉVALUATION



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.*

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION</b> .....	5
<b>INTRODUCTION</b> .....	17
<b>I. Problématique</b> .....	17
<b>1.1 Description de l'organisation</b> .....	17
<b>1.2 Description du projet</b> .....	18
<b>1.3 Compréhension des enjeux du projet</b> .....	21
<b>II. Les objectifs de la recherche</b> .....	23
<b>2.1 Enjeux de l'évaluation</b> .....	23
<b>2.2 Compréhension des questions évaluatives</b> .....	24
<b>III. Hypothèses de travail et questions exploratoires</b> .....	25
<b>3.1 Hypothèses de travail</b> .....	26
<b>3.2 Questions exploratoires</b> .....	27
<b>IV. Méthodologie</b> .....	28
<b>4.1 "Design" de l'évaluation</b> .....	28
<b>4.2 L'échantillon d'évaluation</b> .....	29
<b>4.3 Les instruments de collecte des données</b> .....	31
<b>4.4 Planification et collecte des données sur le terrain</b> .....	32
<b>4.5 Traitement des données</b> .....	33
<b>4.6 Limites de l'évaluation</b> .....	34
<b>V. Présentation des principaux témoignages des acteurs</b> .....	34
<b>5.1 Représentation de l'école par les différents acteurs</b> .....	35
<b>5.2 Les obstacles à la scolarisation</b> .....	36
<b>5.3 Les facteurs encourageant la scolarisation</b> .....	37
5.3.1 Les facteurs encourageant la scolarisation des élèves dans les écoles « non appuyées » par IA	38
5.3.2 Les facteurs encourageant la scolarisation des élèves dans les écoles « non performantes » appuyées par IA .....	38
5.3.3 Les facteurs encourageant la scolarisation des élèves dans les écoles « performantes » appuyées par IA .....	38
5.3.4 Synthèse : facteurs encourageant la scolarisation.....	39
<b>5.4 Représentation de l'école de qualité</b> .....	39
5.4.1 Les écoles « non appuyées » par Inter Aide.....	40
5.4.2 Les écoles « non-performantes » appuyées par IA.....	40
5.4.3 Les écoles « performantes » appuyées par Inter Aide .....	40
5.4.4 Synthèse : Représentation de la qualité .....	41
<b>5.5 Critères de sélection des écoles par les parents</b> .....	41
<b>5.6 Les engagements des parents, des directeurs et des maîtres dans l'école dans l'amélioration du fonctionnement des écoles</b> .....	42
5.6.1 Engagement des acteurs dans les écoles «non appuyées» par IA.....	42
5.6.2 Acteurs dans les écoles « non performantes » .....	43
5.6.3 Engagement des acteurs dans les écoles « performantes » .....	43
5.6.4 Synthèse : Engagement des acteurs dans l'amélioration du fonctionnement des écoles	43
<b>5.7 Changements associés à Inter Aide et perception de la communauté des interventions</b> .....	44
5.7.1 Changements dans l'école associés aux interventions de IA.....	44
5.7.2 Perception globale des interventions d'Inter Aide dans les communautés.....	46
<b>5.8 Évaluation de la méthodologie d'Inter Aide (IA) et de sa reproductibilité</b> .....	47
5.8.1 La mise en œuvre du projet sur le terrain et le système de suivi.....	47

5.8.2	Les avantages et limites de la collecte, du traitement et de l'analyse des des données de suivi	49
5.8.3	Partenariat d'Inter Aide (IA) et de CONCERT-ACTION (CA) et reproductibilité	50
<b>VI.</b>	<b>Analyse des témoignages et observations</b>	<b>51</b>
6.1	L'école : un investissement important	51
6.2	Une demande forte et éclairée suscitant une amélioration de l'offre	53
6.3	Le contre-exemple des écoles « gratuits »	54
6.4	L'école de qualité et les obstacles à la scolarisation	55
6.5	L'engagement des acteurs clés dans l'amélioration de l'éducation et l'équilibre à travers la négociation	59
6.6	Modèles d'organisation autour de l'école	61
6.6.1	Le fondateur de l'école et la capacité à construire la compétence en vue de l'émergence d'un leadership ouvert aux changements	61
6.6.2	Un facteur caractérisant le leadership : originaire/non originaire de la zone	64
6.6.3	Rôle de la communauté autour de l'école	64
6.6.4	L'encadrement externe	64
<b>VII.</b>	<b>Analyse des effets du projet</b>	<b>65</b>
7.1	Augmentation des effectifs scolarisés	65
7.2	Evolutions attribuables au PSUGO	66
7.3	Observations sur la qualité du fonctionnement	67
<b>VIII.</b>	<b>Appréciation sur la pertinence de la méthodologie</b>	<b>71</b>
8.1	Le cycle court	71
8.2	Les étapes progressives de l'appui	71
8.3	La contractualisation	72
8.4	Capacité des écoles à progresser par elles mêmes	72
8.5	La non prise en charge des coûts de fonctionnement des écoles	72
8.6	La démarche pluri-acteurs	73
8.7	La mise en réseau des écoles	73
8.8	Reproductibilité de la méthode et transfert à Concert-Action	73
<b>IX.</b>	<b>CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>74</b>
<b>X.</b>	<b>LISTE DES ANNEXES</b>	<b>77</b>

## REPERTOIRE DES ACRONYMES UTILISES

<b>SIGLE</b>	<b>SIGNIFICATION</b>
AF	Année Fondamentale
AFD	Agence Française de Développement
ASEC	Assemblée de la Section Communale
AVSF	Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières
BDS	Bureau du District Scolaire
CASEC	Conseil d'Administration de la SEction Communale
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CGE	Comité de Gestion d'Ecole
DAEPP	Direction de l'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat
EFACAP	Ecole Fondamentale d'Application et Centre d'Appui Pédagogique
FGD	Focus Group Discussion
IA	Inter Aide
MENFP	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PSUGO	Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire
RP	Responsable de Programme
UE	Union Européenne

# 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<sup>ème</sup> de Platon et les 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> 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-tap<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> Transport en commun local

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...).

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 rural<sup>2</sup> 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 HTG<sup>3</sup> 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

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

<sup>3</sup> Fin 2014, 1€ = 60 HTG.

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 annuel<sup>4</sup>). 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, juin<sup>5</sup>).

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 Primaires<sup>6</sup>, 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.

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.

<sup>4</sup> Source : PNUD, Rapport sur les OMD 2013.

<sup>5</sup> L'écolage est souvent payé en trois tranches.

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

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<sup>ème</sup> AF<sup>7</sup>** alors qu'elle ne dépassait pas la 3<sup>ème</sup> AF en 2007. Le taux d'achèvement dans le primaire, sur la base d'un calcul réalisé à partir de cohortes fictives<sup>8</sup>, 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<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AF.

### Observations sur la qualité du fonctionnement

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

---

<sup>7</sup> Equivalent au CM2 en France.

<sup>8</sup> Rapport entre effectifs de la 6<sup>ème</sup> AF et effectifs de la 1<sup>ère</sup> AF pour une année donnée, ce qui

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 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 rurales<sup>9</sup>. 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<sup>ème</sup> 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

<sup>9</sup> Source : Rapport PNUD sur les OMD, 2013.

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 » 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 EFACAP<sup>10</sup> 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

<sup>10</sup> Ecole Fondamentale d'Application - Centre d'Appui Pédagogique

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.

### **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 CB3<sup>11</sup> 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.

---

<sup>11</sup> Compétences de Base en 3<sup>ème</sup> AF. Test mis en place par le projet pour évaluer les compétences de lecture, écriture et calcul des élèves en 3<sup>ème</sup> AF.

## INTRODUCTION

Ce rapport rend compte de l'évaluation externe des effets de trois projets d'appui à la scolarisation primaire lancés par Inter Aide à partir de 2007, dans trois zones rurales, montagneuses et isolées d'Haïti. Ces trois projets ont été mis en place avec une méthodologie particulière, qui sera décrite dans le corps du rapport.

Cette méthodologie d'appui à la scolarisation avait été dans un premier temps mise en place par Inter Aide à Madagascar, puis adaptée au contexte haïtien et développée pour la première fois en 2007 dans la section de Petite Montagne, commune de Boucan-Carré, département du Centre. Ce premier projet achevé en 2013, après un cycle d'appui aux écoles de 6 ans, est l'un des trois projets évalué dans le cadre de la présente étude.

Au-delà des résultats obtenus en termes d'augmentation des effectifs, des taux de scolarisation et de renforcement de la performance des écoles, Inter Aide a voulu s'intéresser aux changements de comportements et/ou à l'évolution des pratiques, notamment collectifs, pouvant donner plus de garanties de durabilité aux améliorations apportées au-delà du projet.

C'est en effet un des postulats d'Inter Aide que de considérer que l'appropriation des changements initiés dans le cadre du projet par les différents acteurs concernés peut permettre une amélioration durable de l'accès à l'école et de l'offre scolaire, en consolidant des dynamiques portées par les acteurs locaux.

Le choix d'Inter Aide de faire une évaluation transversale sur les trois projets, ayant la même méthodologie mais ayant eu lieu dans trois zones différentes avec des cycles d'appui lancés à des périodes différentes, crée donc une opportunité de comparaison intéressante dans une perspective d'identifier les effets leviers de la méthode et à apprécier leur efficacité au niveau de la communauté. L'occasion se présente de faire le point sur cette méthodologie, ses limites, ses atouts, et sur les améliorations possibles.

### I. Problématique

#### 1.1 Description de l'organisation

Créée en 1980, Inter Aide est une organisation humanitaire spécialisée dans la réalisation de programmes de développement, qui vise à ouvrir aux plus démunis un accès au développement. Les programmes répondent à des besoins vitaux précis. Mais à travers ces actions, son objectif est avant tout de renforcer les capacités des populations les plus défavorisées pour qu'elles soient en mesure d'améliorer par elles-mêmes leurs conditions de vie.

Inter Aide mène à ce jour une cinquantaine de programmes répartis dans six pays : Haïti, Éthiopie, Madagascar, Sierra Leone, Malawi et Mozambique. Dans certaines zones, plusieurs programmes sont menés simultanément, de façon intégrée (santé + agriculture + hydraulique ou accompagnement social + prêts + mutuelles de santé, par exemple). Les méthodes et pratiques sont capitalisées et partagées à travers le réseau Pratiques.

## 1.2 Description du projet

### 1.2.1 Contexte du projet

Inter Aide a une longue expérience dans le domaine de la scolarisation primaire dans les zones rurales isolées d'Haïti. Avant le lancement de la méthode utilisée actuellement, Inter Aide conduisait notamment des programmes dans les mornes des Cahos (massif des Montagnes Noires), département de l'Artibonite, de 1983 à 2010. Suite à des demandes d'appui répétées des communautés voisines du département du Centre et à deux prospections réalisées en 2005 et 2006, un nouveau 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. Les besoins y étaient très importants, avec un taux net de scolarisation de seulement 21%. Les conditions d'apprentissage étaient particulièrement rudimentaires au lancement de l'action. Les progrès réalisés en moins de 3 ans (hausse des effectifs, baisse des taux d'abandon et de l'absentéisme, augmentation du recouvrement des écoles, amélioration du travail des maîtres et de la gestion de l'école...), avec une méthode qui avait préalablement fait ses preuves à Madagascar, a permis de confirmer la pertinence de la méthode et a encouragé Inter Aide à reproduire le processus d'appui dans d'autres zones.

A la demande de Concert-Action, partenaire historique d'Inter Aide, un autre projet d'appui à la scolarisation a été lancé à Petit-Goâve (sections de Platon et des Palmes, département de l'Ouest), dans des zones particulièrement fragilisées par le séisme du 12 janvier 2010.

En 2012, l'action a ensuite été étendue aux écoles rurales de la commune de Hinche (partie haute de la section de Juanaria, voisine des sections isolées de Boucan-Carré, dans le Centre) fortement démunies mais très motivées pour améliorer leurs fonctionnements et conditions d'apprentissage.

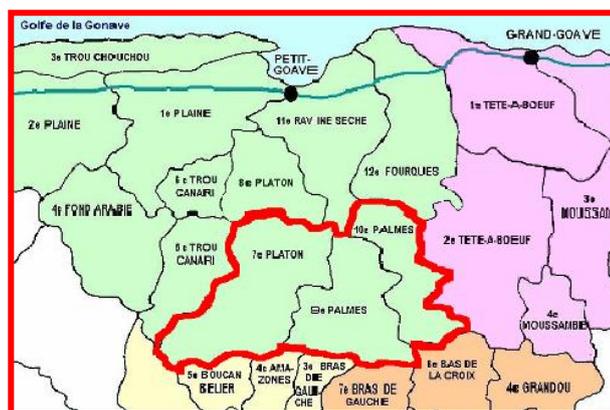
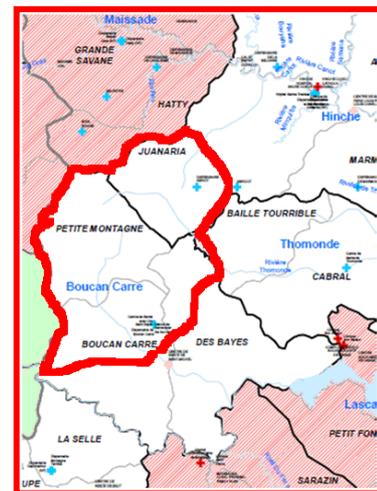
#### Description des zones d'intervention :

**La zone d'intervention de Boucan-Carré** concerne 2 sections communales, celle de Petite Montagne et celle de Desbays. Elles se situent dans la partie haute de la chaîne de Boucan-Carré, où prend naissance la rivière qui donne son nom à la commune. La zone est particulièrement isolée : il faut environ 5 à 6 heures de marche pour aller du chef-lieu de la commune (Chambo) aux localités de ces deux sections communales. La population de la zone d'intervention est estimée à 15.000 personnes (2 800 familles).

**La zone d'intervention de Juanaria** se trouve sur 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-tap de Régalis, une des trois localités les plus importantes de la section communale. Avec une population de 13.000 personnes (2.600 familles), le Haut-Juanaria est densément peuplée. L'agriculture est la principale activité économique de la zone, mais la présence de gros marchés (notamment à Régalis) facilite les échanges commerciaux.

**La commune de Petit-Goâve**, dans le département de l'Ouest, a été particulièrement touchée par le séisme du 12 janvier 2010. Le bilan du Comité Communal de la Protection Civile faisait état de plus de 2.000 morts et de plus de 32 000 maisons endommagées. La zone ciblée s'étend sur la partie montagneuse de la commune, le long de la chaîne des Monts de Bellevue, sur 3 sections communales : la 7ème de Platon et les 9ème et 10ème des Palmes. On compte environ 40.000 habitants (8 338 familles). Deux pistes accessibles en mototaxi ou en camion désenclavaient partiellement cette région. Les acteurs présents se limitent à l'église catholique et à l'organisation locale Concert-Action.

Situation des zones d'intervention en Haïti :



En haut à droite, carte des zones du Haut- Juanaria et de Boucan-Carré.

À gauche, carte des sections des Palmes et de Delatte, sur la commune de Petit-Goave

## 1.2.2 Objet du projet et description de la méthodologie d'appui

Du fait de la fragilité des écoles, fonctionnant souvent sous une tonnelle faite de bois et de feuilles de palmistes, ou dans le bâtiment d'une église, avec des maîtres sous-qualifiés et des parents qui peinent à payer l'écolage, l'approche se veut progressive et

responsabilisante, afin de s'adapter au mieux à la capacité d'assimilation des parents et équipes de chaque école. Cette approche progressive doit permettre :

1. d'accorder le temps nécessaire pour que les différentes parties prenantes (parents, directeurs, maîtres) assimilent les formations et outils proposés qui permettront d'améliorer concrètement le fonctionnement global de l'école,
2. de stimuler cette assimilation par des investissements (pupitres, infrastructures...) qui améliorent l'environnement d'apprentissage

Pour cadrer son action tout en adaptant les appuis apportés à chaque école, le projet utilise des contrats annuels d'objectifs (un pour chaque école partenaire) qui lient l'ensemble des acteurs (IA compris) autour de l'objectif d'amélioration du fonctionnement de l'école, ce qui permet d'intégrer les particularités de chaque école et de distribuer clairement les rôles et responsabilités de chaque partie prenante.

Les contrats annuels s'insèrent dans un cycle d'appui de 5 ou 6 ans, où l'on distingue 3 étapes distinctes :

L'étape 1 : PRECIBLAGE ; peut durer de 8 à 12 mois. Cette étape permet de faire un état des lieux exhaustif de la zone en termes de population, d'offre scolaire existante, de niveau des élèves, etc. Cet état des lieux permet par ailleurs de faire connaître le projet et de réceptionner des demandes formelles d'appui de la part des écoles et des communautés. En réponse à ces demandes, le projet lance un ensemble de sensibilisations sur les rôles et responsabilités de chaque partie prenante qui permettent d'identifier les objectifs de progression pour améliorer le fonctionnement de l'école (ponctualité, respect du calendrier scolaire, paiement des écolages...) et les conditions d'enseignement/apprentissage. Un premier contrat de partenariat est signé pour expliciter les objectifs de chaque école et pendant l'année, cette progression est vérifiée et encouragée à travers des visites de suivi régulières des animateurs du projet. En parallèle un plan de formation pour les maîtres est lancé et une première livraison de matériel pédagogique (manuels scolaires, programmes détaillés...) est faite auprès des écoles partenaires afin de commencer à travailler sur l'amélioration de l'enseignement et des conditions d'apprentissage.

L'étape 2 : APPUI RENFORCE ; peut durer 3 à 4 années. Il s'agit de retenir les écoles qui ont fait preuve de leur capacité à faire « fructifier » les apports de l'étape 1 et qui ont donc atteint tout ou partie des objectifs prédéfinis (critères de ciblage) et, en fonction, apporter un appui modulé. Les objectifs de progression sont actualisés en fonction de l'évolution de chaque école, et un nouveau contrat est signé annuellement. Les termes du contrat sont déterminés en concertation avec le comité de parents et l'équipe école. Une partie des engagements, spécifiques, sont définis par l'école elle-même à partir des faiblesses identifiées lors des derniers bilans et d'autres - plus transversaux et directement liés à la mise en pratique des renforcements apportés - par Inter Aide.

L'étape 3 : DESENGAGEMENT PROGRESSIF ; 12 mois. Lors de la dernière étape, le projet finalise les derniers investissements et le plan de formation des maîtres. Un suivi sur la performance des écoles est toujours réalisé pour accompagner les écoles, mais avec moins d'interventions directes de l'équipe ou des équipes. Cette étape

permet de tester la durabilité des modes de fonctionnement mis en place et d'évaluer les effets de l'intervention 5 ou 6 ans après son lancement (taux de scolarisation, compétences de lecture/écriture des élèves, niveau des maîtres).

### 1.3 Compréhension des enjeux du projet

Le projet se présente comme un projet de renforcement de la scolarisation. L'objectif spécifique est de « renforcer durablement l'accès à une scolarisation primaire de qualité ». Il se propose donc d'intégrer trois dimensions, celle de l'amélioration de l'accès, de l'amélioration de la qualité et de l'amélioration de la durabilité.

**La particularité du projet tient d'abord au contexte, celui des zones rurales isolées.** En effet, l'isolement comporte non seulement des difficultés d'ordre logistique, mais aussi des difficultés d'ordre socio-économique (précarité générale des familles paysannes ciblées par le projet) et d'ordre culturel (représentations et attitudes des différents acteurs).

La faiblesse de l'Etat et la rareté d'appuis extérieurs contraignent les habitants de ces zones à se débrouiller par eux-mêmes avec les « moyens du bord ». Souvent un leader prend l'initiative de créer une petite école, mais sans avoir les compétences de gestion pour renforcer progressivement la viabilité de l'établissement. Les maîtres sont par ailleurs recrutés sur le tas, et n'ont pour la grande majorité d'entre eux aucune formation leur permettant de dispenser un enseignement efficace. Les évaluations académiques des maîtres réalisées par Inter Aide en début de programme soulignent la faiblesse des connaissances et l'absence de compétences pédagogiques, et ce indépendamment du niveau de scolarisation des maîtres (qui reste dans l'ensemble très faible). Le tableau 1 montre les moyennes par zone des évaluations académiques

**Tableau 1- Résultats de l'évaluation académique des maîtres en début de programme, sur la base d'un examen de niveau CEP (6<sup>ème</sup> AF<sup>12</sup>)**

	Petite Montagne 2007	Petit Goave 2011	Juanaria 2013
Nombre de maîtres ayant passé l'évaluation académique niveau CEP	37	185	60
Moyenne sur 20 de l'examen académique niveau CEP	8	9	8

En outre, les tests d'alphabétisation (en créole) montrent qu'environ la moitié des élèves de troisième AF (équivalent CE2 en France) ne savent pas lire une phrase simple.

<sup>12</sup> Le Certificat d'Etudes Primaires est le premier examen officiel qui sanctionne les deux premiers cycles du fondamental, en 6<sup>ème</sup> Année, l'équivalent du CM2 dans le système éducatif français.

**Tableau 2- Résultats des tests d’alphabétisation en début de programme**

	Petite Montagne 2007	Petit Goave 2011	Juanaria 2013
<b>Lire une phrase simple</b>	55%	54%	50%
<b>Ecrire une phrase simple</b>	44%	33%	39%
<b>Additionner</b>	63%	54%	53%
<b>Multiplier</b>	19%	25%	28%

Les parents qui souhaitent inscrire leurs enfants à l’école sont pour la plupart conscients de la fragilité des écoles. Mais leur situation économique étant elle-même précaire, dépendante des récoltes et de l’évolution du marché, le paiement de l’écolage est souvent retardé, ce qui fragilise encore plus le fonctionnement de l’établissement lorsque celui-ci dépend uniquement de cette rentrée d’argent : l’absence de rentrées d’argent cause des retards de paiement de salaires et motive l’absentéisme des enseignants. Il n’est pas rare qu’un enfant soit déscolarisé pendant un an ou deux, puis réintègre le circuit scolaire, venant augmenter les rangs des sur-âgés. Dans les zones les plus isolées, les parents peuvent aussi se résigner à ne pas scolariser leurs enfants, ce qui se traduit par des taux nets de scolarisation très faibles (cf. tableau 3)

**Tableau 3- Taux nets de scolarisation par zone au démarrage des projets**

	Petite Montagne 2007	Petit Goave 2011	Juanaria 2013	Moyenne nationale en milieu rural (source: EMMUS V)
<b>Taux net de scolarisation</b>	21%	67%	41%	73%

Par ailleurs, étant souvent eux-mêmes analphabètes<sup>13</sup>, les parents manquent du capital de connaissances qui leur permettrait d’aborder la question de la scolarisation en jouant pleinement leur rôle, que ce soit en termes d’exigence d’une qualité minimale de la part de l’établissement scolaire, ou en termes de suivi de leurs enfants.

**La scolarisation des enfants est donc soumise à des contraintes multiples** qui peuvent se résumer par une faible capacité de l’offre locale, une fragilité de la demande, et une grande difficulté pour l’État d’intervenir efficacement dans les zones isolées, malgré son implication grandissante depuis environ deux à trois ans (cf. encadré).

Il est à noter que depuis 2012, le contexte éducatif haïtien est en pleine mutation. La principale évolution concerne la mise en œuvre du **Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire (PSUGO)**. Ce programme présidentiel vise une scolarisation gratuite progressive selon des modalités qui diffèrent en fonction des départements : dans le département de l’Ouest, le programme commence par subventionner, dans les écoles ciblées, les élèves de 1ère AF puis, l’année suivante, ceux du niveau supérieur (l’année 2013/14 est la 3ème année de mise en œuvre du PSUGO) ; dans les autres départements (et notamment le Centre), le programme concerne tous les enfants de 6 à 12 ans qui n’ont jamais été scolarisés, et est mis en œuvre principalement dans les écoles nationales pendant des séances de l’après-midi.

<sup>13</sup> En milieu rural le taux d’alphabétisation est en moyenne de 64 % pour les femmes et 70 % pour les hommes. Les taux d’alphabétisation les plus faibles du pays se rencontrent dans le département du Centre (56 % des femmes et 69 % des hommes). Source : Rapport PNUD sur les OMD, 2013.

L'approche du projet consiste à travailler sur le renforcement de la demande (à travers la mobilisation et la sensibilisation des parents) et le renforcement de l'offre (à travers des investissements adaptés en termes de formation, de matériel didactique, d'équipements mobilier et d'infrastructures), en créant une synergie entre les différents acteurs autour de micro-projets d'amélioration des écoles accompagnées par Inter Aide.

Cette articulation se fait autour du contrat d'engagements, qui lie les différentes parties. Ce contrat est un des outils essentiels mis en place pour créer une dynamique de progression où chaque partie prenante (parents, enseignants, directeurs...) délimite sa responsabilité, la reconnaît, et s'engage à l'assumer. La manière de concevoir le contrat et de l'animer est donc déterminante dans la manière de l'interpréter et de l'appliquer au niveau des différents acteurs.

Un suivi rapproché (une visite hebdomadaire/école au minimum) des équipes d'animateurs sur le terrain permet de récolter régulièrement des informations et des données chiffrées sur le degré d'atteinte des objectifs et la mise en pratique des engagements annoncés. Le projet est donc riche en indicateurs que nous analyserons par la suite. Il faut également souligner que les responsables de projet sont basés sur leur terrain d'intervention, ce qui augmente les chances d'un suivi de qualité.

Ces données objectives recueillies au quotidien permettent de réaliser des bilans réguliers (2 fois par an au minimum) avec les écoles, et sont un support pour faire le point avec les différents acteurs sur les responsabilités et engagements pris (voir annexe 1 : l'outil bilan) et sur la progression de l'école. En fonction des améliorations que ces acteurs auront réussi à introduire dans le fonctionnement de l'école (réduction des retards et de l'absentéisme, plus grand respect du calendrier scolaire, paiement des écolages et/ou du salaire des maîtres, efforts pédagogiques des enseignants) Inter Aide propose un ensemble de renforcements d'activités adaptées à la « capacité d'absorption » de l'école et de la communauté de parents concernés.

Ainsi la méthode se veut rationnelle et transparente avec toutes les parties prenantes, et essaye d'introduire, à travers l'accompagnement des écoles, des pratiques de répartition de responsabilités au niveau de chaque acteur pour au final susciter une dynamique collective, capable d'autorégulation, et qui puisse perdurer au-delà du projet.

## **II. Les objectifs de la recherche**

### **2.1 Enjeux de l'évaluation**

Comme expliqué dans le paragraphe qui décrit la méthode et les enjeux du projet, Inter Aide a souhaité introduire dans sa démarche des changements durables auprès de tous les acteurs concernés. Le principal défi d'une amélioration durable de la scolarisation dans ce type de contexte réside surtout dans le fait que l'ensemble des parties prenantes joue son rôle pour que l'école fonctionne. La méthode des contrats, alliée au fait que le calendrier de l'intervention est défini à l'avance, vise une clarification du « qui fait quoi ». Autrement dit, Inter Aide souhaite responsabiliser dans un premier temps, pour ensuite apporter des renforcements sous la forme de formations ou d'investissements en dur. Le pari qui est fait est que cet accompagnement permette qu'une meilleure

compréhension des enjeux, se diffuse auprès de tous les acteurs et que l'encadrement proposé par Inter Aide à travers les contrats crée les conditions pour expérimenter de nouvelles formes de collaboration entre les acteurs qui perdureront au-delà du projet.

Le premier programme à avoir expérimenté cette méthode s'est achevé fin 2013, après un cycle d'appui de 6 années dans une zone particulièrement isolée (Boucan-Carré). Inter Aide a réalisé une enquête au niveau de la population qui a confirmé fin 2011 une augmentation significative de la scolarisation (1207 enfants scolarisés en 2007 contre 2631 en 2011, soit une progression du taux net de 21% à 56%). Par ailleurs, un test d'alphabétisation réalisé auprès d'un échantillon d'élèves au démarrage et à la fin de l'intervention montre une progression du pourcentage d'élèves sachant lire en 3<sup>ème</sup> AF, qui passe de 55% à 90%. Mais au-delà des chiffres, jusqu'à quel point les changements observés sont-ils durables? Quel est le niveau d'ancrage des comportements mis en place grâce à l'encadrement d'Inter Aide à travers les contrats d'engagements? Finalement, est-ce que ces nouveaux comportements réussissent à survivre au départ d'Inter Aide, étant donné l'ensemble des contraintes existantes (pauvreté, isolement) sur lesquelles le projet ne peut pas agir? Est-ce que la dynamique suscitée par le projet peut survivre à la multiplicité des acteurs en présence (parents, maîtres, directeurs) ? Comment ces dynamiques intégreront l'entrée de nouveaux acteurs, en particulier l'État, qui à travers des nationalisations d'écoles ou des programmes de subvention mène ces dernières années une politique volontariste en matière de scolarisation ?

L'enjeu de l'évaluation est donc de faire des observations au niveau des dynamiques existantes autour des écoles, afin de mieux cerner leurs forces et faiblesses, et voir dans quelle mesure la méthode d'Inter Aide favorise la montée en puissance de ces dynamiques, quels sont ses leviers les plus efficaces et lesquels pourraient être améliorés.

## **2.2 Compréhension des questions évaluatives**

Trois objectifs de l'évaluation sont énoncés par les TdR :

« 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. »

L'ensemble des questions évaluatives rattachées à cet objectif portent sur la représentation des parents et des élèves vis-à-vis de l'école, sur les motivations et les freins liés à la scolarisation, sur les pratiques préconisées par le projet.

Ces pratiques sont, concrètement :

- ❑ Pour les parents : inscription des enfants à l'école dès l'âge de 6 ans, paiement de l'écolage nécessaire et des dépenses liées à la scolarisation, respect du calendrier scolaire et des horaires de l'école.
- ❑ Pour les directeurs des écoles : respect du calendrier scolaire, encadrement de l'école au niveau des horaires, gestion quotidienne, suivi et contrôle du travail des maîtres et paiement de leur salaire.
- ❑ Pour les maîtres : respect du calendrier scolaire, respect des horaires, utilisation du programme officiel, préparation des leçons.

Les questions évaluatives doivent être étudiées à la lumière de ce que l'intervention a préconisé pour améliorer le fonctionnement de l'école et sa viabilité, afin de pouvoir apprécier en quoi les attitudes, postures et pratiques observées pendant l'évaluation sont attribuables à l'intervention.

Par ailleurs, étant donné la présence de plus en plus accrue de l'État dans l'ensemble du pays, notamment à travers son programme de subvention (PSUGO) dont certaines écoles appuyées sont bénéficiaires, Inter Aide souhaite savoir comment cette intervention influence la dynamique scolaire et peut également contribuer au renforcement de l'offre de scolarisation. En effet, ce programme de subvention pourrait potentiellement permettre de mieux payer les maîtres tout en réduisant les coûts de l'écolage. Mais d'une part le démarrage du programme a été caractérisé par très peu de contrôle et de suivi sur la bonne utilisation des fonds alloués, ce qui a engendré une déperdition des moyens, voire des incitations à la fraude; d'autre part les familles ne comprennent pas que la gratuité soit proposée pour certains<sup>14</sup> et pas pour tous, et elles décident parfois de ne plus payer l'écolage. Le risque est donc d'observer une augmentation de la scolarisation gratuite dans un nombre réduit d'écoles subventionnées mais une baisse inquiétante de la qualité causée par des classes surchargées, des équipements insuffisants et des maîtres débordés.

« 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. »

L'objectif est ici d'étudier les effets sous l'angle de leur durabilité. Le facteur de l'appropriation est important, mais d'autres facteurs peuvent intervenir qui renforcent ou fragilisent les chances que la dynamique d'amélioration se maintienne et s'amplifie dans le temps. Les contraintes qui pèsent sur l'économie familiale en est un exemple : pour les familles les plus pauvres, chaque enfant scolarisé peut représenter entre 15 et 25 % de son budget annuel<sup>15</sup>. D'autres éléments peuvent aussi intervenir, comme la manière dont la scolarisation est valorisée dans la communauté, la présence/l'absence de compétences sur la zone...

« Objectif 3 : Évaluer la pertinence et la reproductibilité de la méthodologie et des activités mises en œuvre dans les trois zones. »

Cette question concerne la mise en œuvre, et doit permettre de donner une appréciation sur cette dernière et sur 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 d'outils méthodologiques opéré auprès de son partenaire Concert-Action.

### III. Hypothèses de travail et questions exploratoires

La question de l'appropriation et de la durabilité est au centre de l'ensemble des activités mises en place par la méthode contractuelle car cette dernière positionne

<sup>14</sup> Environ 60% des écoles soutenues de Petit-Goâve, 26 % de Boucan-Carré et 31 % de Juanaria bénéficient de cette subvention pour certaines classes.

<sup>15</sup> Source : rapport PNUD sur les OMD, 2012.

l'acteur de l'intervention (Inter Aide) dans un rôle de renforcement des acteurs de la scolarisation (les parents, les directeurs d'écoles...). La proposition méthodologique de cette évaluation a donc privilégié l'option de travailler sur un échantillon composé d'abord de deux types d'écoles, celles qui avaient réussi à progresser de manière significative dans le cadre du cycle d'appui proposé par le projet, et celles – moins performantes - qui n'ont pas su ou pu mettre à profit l'ensemble des renforcements apportés. En polarisant ainsi notre échantillon, nous pouvions faire ressortir les facteurs de réussite et les contraintes, les éléments qui au niveau des parties prenantes et du contexte pouvaient favoriser l'efficacité de la méthode, et essayer d'isoler les leviers de la méthode les plus pertinents ou ceux qui n'apportaient pas de plus value significative. Nous avons également inclus dans notre échantillon des écoles non touchées par le projet, prises au hasard, afin de faire ressortir les contraintes existantes en dehors de l'intervention, et de cerner des différences éventuellement attribuables à la dynamique du projet.

### 3.1 Hypothèses de travail

Les premiers échanges réalisés avec Inter Aide ont été l'opportunité d'élaborer un premier cadre d'hypothèses qui pouvaient caractériser les écoles performantes et les non-performantes. Ce cadre d'hypothèses a pris comme point de départ le fait que l'école est d'abord un système constitué par plusieurs acteurs : directeur, parents, maîtres, élèves... Ces hypothèses de départ ont permis de questionner et d'analyser ce « système-école » et de proposer des clefs de compréhension sur les éléments moteurs.

La première hypothèse explicative de la dynamique scolaire est qu'il existe deux types de leadership visibles dans les écoles de ce milieu. Le premier type est celui dit « traditionnel », avec un leader qui assume toutes les responsabilités, qui ne fait pas de place aux autres et qui souvent n'a pas de vision à long terme pour l'avenir de l'école. Sa situation est parfois providentielle ou de facto et il est renfermé sur lui-même, son entourage proche (famille et réseau) et sur ses pratiques traditionnelles. Le leader traditionnel est la plupart du temps un homme, paysan, propriétaire de ses terres, responsable d'une église (pasteur ou sacristain) qui héberge l'école, alphabétisé, souvent appuyé par une famille élargie et au centre d'un réseau plus ou moins large d'influence dans sa communauté. De par leur statut, ces leaders ont un ensemble d'obligations envers la communauté, l'une d'entre elles étant de s'assurer qu'une école puisse accueillir les enfants de la localité ou du « réseau ». Mais souvent ils n'ont pas de vocation pédagogique ou d'affinité spécifique avec l'activité et pas de « vision » globale ou sur du plus long terme de l'offre scolaire.

L'autre type de leadership est celui à travers lequel émerge une vision plus globale de l'école, avec la participation d'autres acteurs clés (maîtres, parents, communauté). Ce leadership est ouvert à d'autres options (formation, support externe, etc.). Ces leaders sont à l'initiative de la création de l'école ou ont été « appelés » (par des leaders « traditionnels ») pour la gérer. Ils sont souvent jeunes (30 à 40 ans) et ont fait des études secondaires au minimum (souvent à l'extérieur de la zone, dans le bourg de la commune ou en capitale). Ils ont un meilleur niveau académique que les « anciens » et font clairement le lien entre l'éducation (sa qualité) et le développement de la zone. Leur vision est plus large que celle des anciens (centrés sur leur localité et leur réseau

relationnel) et ils ont une capacité à se projeter sur du moyen et du long terme : ouvrir de nouvelles classes, lancer un collègue...

L'un ou l'autre type de leadership aura des conséquences déterminantes sur le mode de fonctionnement de l'école et sa capacité à progresser.

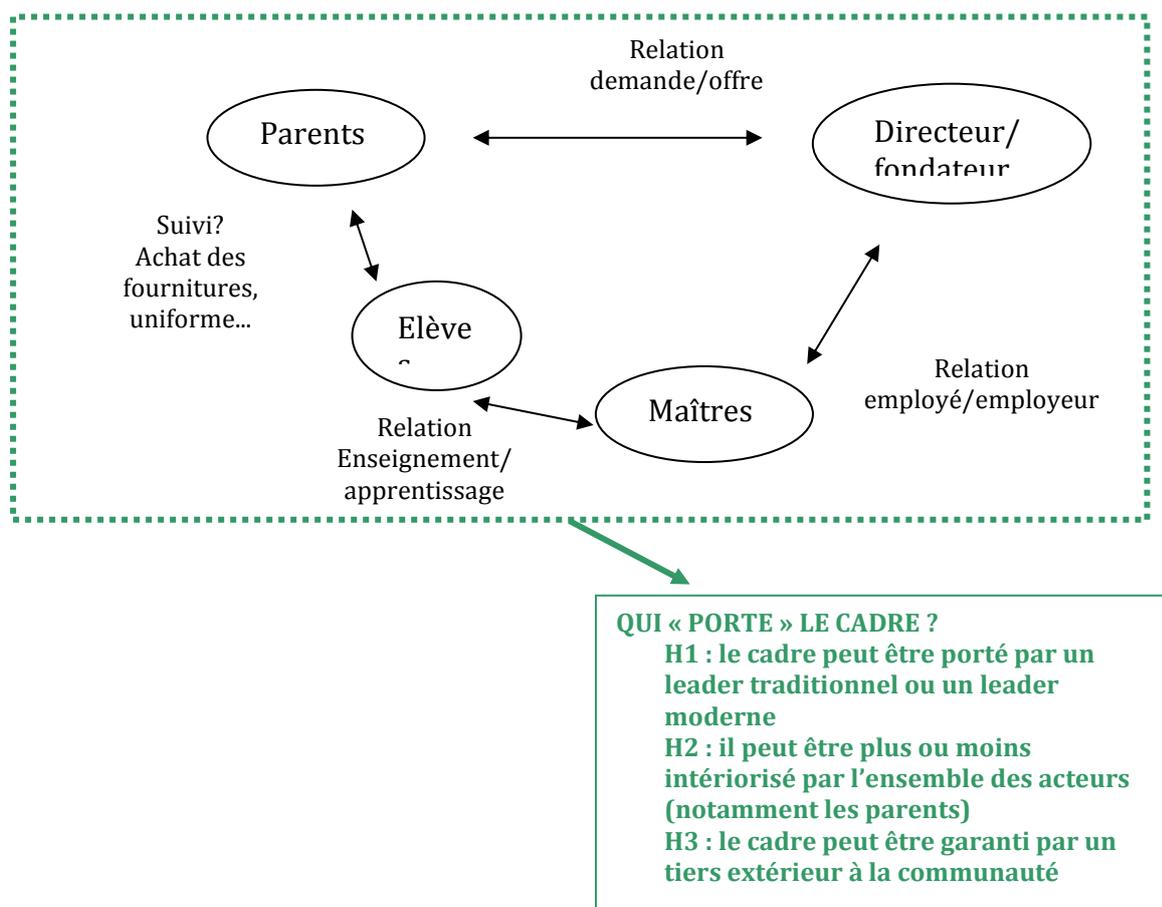
La deuxième hypothèse explicative était que la manière dont la communauté est organisée a une incidence majeure sur le fonctionnement de l'école et sur son développement. Dans les communautés où il existe un rapprochement physique de ses membres, avec un tissu social et familial plus dense, il y a plus de chances pour que ses habitants se sentent concernés par l'ensemble de ce qui se fait dans leur localité. Il existe alors une certaine solidarité entre eux ("Yon kominote ki djanm", une communauté dynamique), et où l'école est plus facilement perçue comme un patrimoine collectif, ou un intérêt commun que l'on doit maintenir. Par contre, dans les communautés où l'habitat est plus dispersé, où il n'y pas un sentiment d'appartenance, une identité collective, il est plus difficile pour l'école de bénéficier de cette collaboration et de ce support nécessaire des parents et de la communauté. Ce deuxième cas de figure concerne la grande majorité des communautés.

Une troisième hypothèse explicative a aussi été prise en compte, celle qui considère que dès que l'école est encadrée par une organisation extérieure (gouvernementale ou pas) qui a les moyens de financer le fonctionnement tout en apportant une supervision, il y a de fortes chances pour que l'école soit performante. Cependant cet appui extérieur peut aussi être le talon d'Achille de l'école, car elle dépend de la qualité de cet encadrement et de sa constance.

### **3.2 Questions exploratoires**

Ces trois hypothèses de travail présentées précédemment tentent de décrire dans le système-école la manière dont la dynamique de la scolarisation est créée puis entretenue. Cette description suscite un certain nombre de questions exploratoires telles que : est-ce que l'école est considérée comme la seule affaire du leader, qui a fondé « sa » petite école? Y'a-t-il une représentation de l'école comme bien collectif, et assumé comme tel? Que se passe-t-il lorsqu'une instance extérieure comme l'Eglise ou l'Etat intervient pour porter le projet? Est-il aussi possible de repérer des modèles mixtes, encadrés par des représentants de la communauté et des instances extérieures? Et finalement, comment ces modèles, s'ils sont vérifiés, permettent de faire fructifier le partenariat avec Inter Aide dans le déroulé de la méthode contractuelle?

Figure 1- Schéma du « système-école »



## IV. Méthodologie

Au niveau de la méthodologie de l'évaluation, six éléments ont été considérés : le design de recherche ou l'approche méthodologique, l'échantillon, les instruments de collecte des données, la collecte des données sur le terrain, le traitement et l'analyse des données et la discussion des résultats et les limites de la recherche.

### 4.1 "Design" de l'évaluation

Afin de répondre au mieux aux questions évaluatives, le choix s'est porté sur une méthode mixte (qualitative et quantitative) de collecte de données. Étant donné le caractère psychosocial de l'étude (décrire les dynamiques scolaires, étudier les effets du projet sur les comportements...), le choix d'une approche qualitative a été largement privilégiée pour la collecte de données. Cette dernière devait permettre de faire remonter du terrain de manière systématique des éléments sur les représentations, les regards croisés entre acteurs, la perception des difficultés, les aspirations, les satisfactions/frustrations... afin de pouvoir mesurer, au-delà de la performance des écoles, les éléments qui peuvent favoriser une plus grande efficacité de l'intervention en termes d'acceptation des changements proposés mais surtout en termes d'appropriation durable de ces changements. Cependant, pour croiser ces éléments qualitatifs, l'évaluation a également exploité les bases de données du projet, et notamment celles

concernant les recensements de la population et le suivi des taux de scolarisation, ainsi que le suivi de la progression des écoles.

## 4.2 L'échantillon d'évaluation

Dans un premier temps, l'échantillon d'évaluation visait la caractérisation de deux types d'écoles : des écoles performantes (d'après les critères définis par IA et répondant aux standards nationaux) et des écoles non performantes, toutes appuyées par le projet. A la demande d'Inter Aide, un troisième type de population a été inclus dans l'échantillon, celui d'écoles n'ayant pas été touchées par l'intervention, ce qui devait permettre d'établir des comparaisons.

La performance d'une école d'après les critères du projet se mesure en fonction d'un ensemble d'indicateurs suivis par les animateurs. Ces indicateurs sont :

### POUR LE SUIVI DE L'ÉCOLE EN GÉNÉRAL :

- Les effectifs inscrits
- Les effectifs présents régulièrement pendant l'année
- Les écolages payés à la fin de l'année
- Le % d'enfants avec un cahier (moyenne sur l'année)
- Le % d'enfants avec un stylo ou un crayon
- Le % d'enfants en retard (moyenne sur l'année)
- Le % de professeurs préparant leurs leçons (moyenne sur l'année)
- Le % de professeurs à l'heure (moyenne sur l'année)
- Le % de professeurs présents

### Pour le suivi des directeurs / Comité de Gestion

- % de participants aux formations des CGE
- Qualité de la sensibilisation pour scolarisation: réunions, sensibilisation avec mégaphone...
- Investissement sur les chantiers d'école
- Transparence financière (salaire maître, écolage, montant caisse) du comité
- Comportement post formation: mise en pratique des outils de gestion (cahier d'inscription, cahier de suivi du paiement des écolages, cahier de caisse, cahier de contrôle du travail des maîtres)
- Gestion des équipements, du mobilier et du matériel didactique
- Respect du calendrier du MENFP

### Pour le suivi de la motivation des parents

- Taux de participation aux assemblées générales (nb de parents/nb d'élèves)
- % de paiement de la 1<sup>ère</sup> tranche d'écolage (janvier)
- % de paiement des écolages à 100% (avril)
- % d'augmentation des effectifs (mai- avril)
- Respect du matériel subventionné (perte, couverture des livres...)

### Pour le suivi des professeurs

- % de participation aux formations (moyenne annuelle)
- Comportement post formation (préparation de leçons)
- Niveaux pédagogique et académique des professeurs

- ❑ Ponctualité (moyenne annuelle)
- ❑ Assiduité (moyenne annuelle)

Ces indicateurs sont ensuite regroupés dans une grille annuelle de suivi et les résultats obtenus sont compilés afin d'établir un taux de réussite (niveau d'atteinte des objectifs contractualisés) présentés aux représentants des parents et aux équipes-écoles des lors de bilans annuels (2 par an).

**Tableau 3: Classification des écoles suivant le bilan annuel**

Atteinte des objectifs	BOUCAN CARRE Bilans 2011- 2012 (Petite Montagne + Desbayses) <i>Année 5 du projet</i>	PETIT GOAVE Bilans 2013-2014 (Les Palmes + Delattes) <i>Année 4 du projet</i>	JUANARIA Bilans 2013-2014 <i>Année 2 du projet</i>	TOTAL	Totaux en %
Plus de 80%	2	9	0	11	17%
De 50 à 80%	9	22	15	46	72%
Moins de 50%	5	2	0	7	11%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>33</b>	<b>15</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Remarque : les bilans de Boucan-Carré correspondent à la dernière année de la phase de renforcement.

Après avoir admis ces trois groupes (performantes, non-performantes et hors-intervention), la répartition de l'échantillon s'est faite entre les 3 zones géographiques d'intervention. Il a été décidé de donner plus de poids à la zone de Boucan-Carré où le projet a clôturé ses activités fin 2013, car les informations sur la durabilité de l'action seraient beaucoup plus significatives. De fait, 4 écoles ont été sélectionnées à Boucan-Carré contre 3 sur les deux autres zones. Le tableau 4 présente la structure de l'échantillon :

**Tableau 4: Structure de l'échantillon d'écoles**

ZONE	Touchées par le projet	Non touchées par le projet	TOTAL PAR ZONE
Boucan-Carré	-1 école performante -2 écoles non performantes	-1 école	4 écoles
Petit-Goâve	-1 école performante -1 école non performante	-1 école	3 écoles
Juanaria	-1 école performante -1 école non performante	-1 école	3 écoles
<b>TOTAL</b>	<b>7 écoles</b>	<b>3 écoles</b>	<b>10 écoles</b>

Le choix de l'échantillon d'écoles est de type intentionnel et non-probabiliste. L'objectif 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, et des écoles « hors-projet » car elles se situent en dehors des zones ciblées.

Par contre, les personnes à interviewer ont elles été choisies au hasard afin de favoriser une certaine diversité. Ce hasard est non seulement garant de représentativité mais aussi permet de neutraliser certains biais qui pourraient exister si le choix des

personnes (et notamment les parents) était laissé au seul critère du directeur par exemple.

Afin de garantir la sélection au hasard des acteurs « parents » et « élèves », un protocole de sélection a été envoyé aux écoles sélectionnées. Ce protocole devait permettre d'identifier en amont une liste donnée sur des critères non orientés, tout en permettant d'inviter à l'avance les participants identifiés. Cette identification préalable était particulièrement importante pour les écoles à visiter en dehors des jours d'ouverture de classe. Le protocole de sélection est disponible en annexe 2.

Pour chaque école ont été ciblés les différents acteurs clés concernés par le « système-école », c'est-à-dire les directeurs, les maîtres, les élèves, les parents et les notables ou leaders de la communauté.

Enfin, pour répondre à la question concernant la reproductibilité de la méthodologie et son transfert au partenaire Haïtien Concert-Action (CA), les RP scolaire et directeur de CA ont également été sollicités pour des entretiens individuels. Le tableau 5 présente le sommaire des entretiens et des focus groups discussions réalisés .

**Tableau 5 – Sommaire des entretiens et Focus Group Discussion (FGD) réalisés**

Région	Nombre d'écoles par région	Nombre de participants par groupe
Juanaria	3	<b>6-12 participants par Focus Group Discussion (FGD)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 10 FGD élèves</li> <li>➤ 10 FGD Parents</li> <li>➤ 10 FGD maître</li> <li>➤ 10 FGD leaders</li> </ul>
Boucan-Carré	4	<b>Entrevues individuelles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 10 entretiens avec les directeurs d'écoles</li> <li>➤ 3 entretiens avec les animateurs</li> <li>➤ 2 entretiens avec les responsables du projet en Haïti</li> <li>➤ 2 entretiens avec des cadres de Concert-Action</li> </ul>
Petit-Goâve	3	
<b>Total</b>	<b>10 écoles</b>	<b>- 40 FGD</b> <b>- 17 entretiens individuelles</b>

### 4.3 Les instruments de collecte des données

Les instruments de collecte des données ont été élaborés suivant les objectifs de l'évaluation et le type de questions définies dans les Termes de Référence de l'évaluation. La première étape dans la conception de ces outils a été la création d'une matrice présentant les objectifs de l'évaluation, les questions évaluatives tels que proposées par Inter Aide, les données à collecter pour répondre à ces questions et les acteurs ciblés pour chaque catégorie de questions (cf. annexe 3).

Pour l'ensemble des données qualitatives à recueillir, des guides d'entrevues semi-structurés individuels et des guides de Focus Groups Discussion (FGD) ont été élaborés (cf. annexe 4). D'un type d'acteur à l'autre, la trame était à dessein semblable, afin d'établir des comparaisons systématiques entre les positionnements des différentes

acteurs (sur leur représentation de l'école, leurs engagements ou la description des obstacles à la scolarisation des élèves, etc.) et de tester leur consistance, mais aussi de croiser les discours portant sur les autres acteurs et de constater des divergences ou des représentations plus ou moins partagées sur leurs rôles respectifs.

Les guides ont consisté à faire s'exprimer chaque acteur sur l'école et son contexte, les évolutions des dernières années, la situation actuelle, pour arriver progressivement aux déterminants des changements et de la dynamique actuelle. Un des principes des entretiens a par exemple consisté à ne parler de l'intervention d'Inter Aide que si les acteurs en venaient à la nommer (parmi éventuellement les actions d'autres partenaires) pour ensuite établir la valeur ajoutée perçue par ces acteurs (d'IA comme des autres partenaires). Au final, la dernière partie portait sur la perception de l'avenir de l'école.

Les entretiens avec les équipes d'Inter Aide et Concert-Action ont été aussi menés à l'aide de guides semi-structurés conçus spécifiquement pour ce groupe et permettant de recueillir des témoignages sur la mise en œuvre et le système de suivi du projet. Les évaluateurs ont également profité de la présence des responsables pour prendre connaissance sur le terrain de l'ensemble des outils de suivi et d'animation du projet. Cette analyse des outils en place devait permettre d'une part de valider le système de suivi-évaluation mais aussi de mieux comprendre la mise en œuvre du projet au quotidien, et donc de pouvoir apporter des appréciations sur les leviers de la méthode d'intervention d'Inter Aide au regard de ce qui était observé au niveau des acteurs et des dynamiques scolaires.

Les guides d'entrevues individuelles ont été conçus pour une durée maximum d'une heure, tandis que pour les FGD le temps moyen envisagé était d'une heure et demie. Les guides d'entretien regroupent différentes thématiques liées aux questions évaluatives destinées à chaque groupe impliqué dans l'investigation. Pour les guides (individuels et FGD) utilisés dans les écoles, les grands thèmes sont similaires avec des différences considérables ou non considérables suivant le profil des acteurs ou la catégorie d'écoles rencontrée. Au total, les instruments de collecte sont au nombre de sept : trois guides d'entretien individuel et 4 guides de Focus groups discussion.

#### **4.4 Planification et collecte des données sur le terrain**

Les données ont été recueillies sur le terrain du samedi 8 novembre au jeudi 20 novembre 2014. Le caractère isolé des zones d'intervention a sans doute été une limite inhérente au contexte, puisque les déplacements à pied ou en mulet représentaient en moyenne 2h30 par jour (sur les zones de Boucan-Carré et Juanaria) ou environ 3 heures de trajet en 4x4 (à Petit-Goâve). Malgré tout, l'ensemble des entretiens prévus ont été réalisés, et la quantité de personnes interrogée correspond à ce qui était attendu. Le caractère aléatoire des publics interviewés a été globalement respecté (sauf pour une école).

**Tableau 6- L'échantillon d'évaluation en chiffres**

	Parents	Directeur	Maîtres	Élèves	Leaders	TOTAL
L'Arche de Noe	8	1	1	6	8	24
Nationale de Zabriko	10	1	3	6	9	29
Démahag	6	1	3	6	9	25
Bouli	9	1	7	8	4	29
Chipin	6	1	0	6	0	13
Denizar	8	1	4	12	4	29
Maranville	4	1	1	0	8	14
Fénelon	14	1	8	8	5	36
Nationale de Mare Ramier	4	1	5	8	3	21
La Providence	9	1	5	6	1	22
<b>TOTAL</b>	<b>78</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>66</b>	<b>51</b>	<b>242</b>

Au niveau de la collecte des données dans les écoles, l'expérience a été très enrichissante et la collaboration de tous les acteurs impeccable. Dans les écoles, compte tenu du temps et du budget dont ils disposaient, les deux évaluateurs ont mis en place une procédure standard de collecte des données qui a consisté à :

- 1- Planifier efficacement les visites avec les animateurs de terrain et les responsables des écoles. Une semaine au préalable, toutes les écoles ont été averties ainsi que les participants sélectionnés. L'appui des équipes locales a en ce sens été précieux.
- 2- Respecter les horaires prévus au quotidien pour les entretiens. Ces derniers ont toujours commencé à 8h00 pour se terminer en moyenne à 16h00, les acteurs ont été rencontrés dans un ordre qui est resté constant. Le tableau 6 suivant présente la séquence privilégiée pour ces rencontres.

**Tableau 7- Séquence des rencontres avec les participants dans les écoles**

1. Le directeur 8:00-9:15	2. Les parents 9:30-11:00	3. Les élèves 11:15-12:15	4. Les maîtres 13:00-14:40	5. Notables 15h-17h
------------------------------	------------------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------

- 3- Répartir les rôles et responsabilités quant à l'animation des entretiens et à la collecte des données. Dans toutes les écoles, les deux évaluateurs ont chacun assumé une seule responsabilité dans la collecte des données ; l'un a mené les entretiens et l'autre a été responsable de la prise de notes.

#### 4.5 Traitement des données

La première étape du traitement des données collectées a consisté à bien organiser les journaux de prise de notes et à les sécuriser. Après la première semaine de collecte de données, les notes ont été confiées à une professionnelle de la transcription pour réaliser un premier travail. Le premier journal contenant les données pour sept écoles a été retranscrit en format Word, pendant que l'équipe de recherche continuait la collecte sur l'autre département.

L'analyse a commencé dès la fin des visites terrain. Toutes les données des journaux ont été transcrites et importées dans le logiciel Nvivo. Un des deux évaluateurs a été en charge du processus de codification des données. À la base, les codes proviennent essentiellement des thèmes clés issus des objectifs de l'évaluation. Les premières données codées ont été soumises à un contre-codage consistant à vérifier le premier codage et à mesurer le pourcentage d'entente. La fiabilité du codage a été vérifiée par un pourcentage de plus de 85% d'accords inter-codeurs.

#### **4.6 Limites de l'évaluation**

La première limite de l'évaluation est liée au fait que certaines questions évaluatives ne pouvaient être traitées ou renseignées par une seule analyse du discours des différents acteurs. Par exemple, dans l'objectif 1 de l'évaluation, il est dit qu'il faut "Mesurer et Observer", ce qui suggère une approche quantitative. Cependant l'ensemble des questions évaluatives ont un caractère plutôt qualitatif. Comme il faut faire des choix, nous avons accepté que nous ne pourrions pas faire une véritable mesure directe et systématique des comportements et de la performance actuelle des écoles. Les écarts entre discours et comportements seront donc l'objet d'une appréciation sur la base d'observations sur le terrain et sur la base des données déjà recueillies par Inter Aide (IA).

L'autre contrainte est liée au volume des données (plus de deux cents participants rencontrés sur deux semaines) et au temps disponible pour livrer l'analyse. Le traitement des entretiens a été réalisé à partir des journaux afin de gagner du temps. Il n'a pas été possible de retourner de manière rigoureuse dans les enregistrements des entrevues pour aller en profondeur dans le discours.

### **V. Présentation des principaux témoignages des acteurs**

La présentation synthétique des principaux témoignages récoltés font état des représentations des personnes interrogées par rapport aux questions suivantes:

- la représentation de l'école
- les facteurs encourageant la scolarisation
- les obstacles à la scolarisation
- les critères de choix de l'école de leurs enfants
- l'école de qualité et la qualité de leur école
- les engagements pris et/ou à prendre pour améliorer son fonctionnement
- les changements associés à l'intervention d'IA

D'une manière générale le schéma utilisé tient compte des différents types d'écoles visitées (appuyées « performantes », appuyées « non performantes » et « non appuyées » par Inter Aide) de même les points de vue de chaque catégorie d'acteurs (directeurs, parents, maître, élèves, notables, et cadres). Cependant, pour certains thèmes et lorsque c'était pertinent, les résultats ont été regroupés pour l'ensemble des écoles et l'ensemble des catégories d'acteurs.

## 5.1 Représentation de l'école par les différents acteurs

Lors des cinquante (50) entrevues individuelles et focus groups discussions réalisés dans les écoles, tous les acteurs interrogés ont parlé du regard qu'ils portent sur l'école en général et sur l'école au sein de leur communauté en particulier. D'une manière générale, pour ce qui est de la représentation de l'école par les parents, dans toutes les catégories d'écoles (appuyées « performantes », appuyées « non performantes » et « non appuyées » par Inter Aide), deux thèmes ressortent dans le discours des acteurs. Il s'agit de l'importance de l'école et du fait que cette dernière est considérée comme un investissement. C'est deux récurrences enregistrées dans le discours des personnes interrogées montrent que **l'école est perçue comme un moteur de changement positif.**

Au niveau des différents groupes de participants interviewés, l'importance de l'école a été soulevée à cinquante-cinq reprises par trente-deux répondants différents. L'élément le plus consistant en lien avec cette importance attribuée à l'école par les parents est celui de la prise de conscience collective d'un retard pris au niveau du développement de la zone, directement attribuable à la non scolarisation de la génération présente d'adultes (mentionné 10 fois par des personnes interrogées). On retrouve ce constat pour chaque catégorie d'écoles. Selon les personnes interrogées qui tiennent ce discours, cette absence de scolarisation est reconnue comme une erreur majeure qu'il faut absolument ne pas reproduire avec la génération suivante.

*« Nos parents ont fait une erreur, que nous ne voulons pas refaire. »*

L'autre élément associé à l'importance de l'école par les personnes interrogées, corollaire de celui qui précède, est que la seule manière de faire progresser la famille, la localité, et la zone où ils habitent, est de passer par l'école. Là encore, des parents, des directeurs et des maîtres ont exprimé l'idée que dans une zone isolée, il fallait faire en sorte qu'une école facilite la progression des enfants de la zone, afin que ceux-ci puissent à terme devenir des ressources pour son développement

*« Les enfants deviendront adultes, nous avons besoin de députés, de pasteurs, d'avocats.... C'est pas ceux de Boucan-Carré (le bourg) qui viendront ici... »*

Enfin, l'école est aussi vue comme le lieu qui permet d'inculquer un certain nombre de valeurs et/ou de principes telles que le respect, l'honnêteté, l'hygiène... Inversement, si un enfant n'est pas scolarisé il est considéré comme un délinquant potentiel. Pour toutes ces raisons, l'école est perçue comme un impératif, un incontournable, et il n'est pas étonnant d'entendre :

*« Si tu ne mets pas ton enfant à l'école c'est comme si tu le tuais. »*

La seconde tendance observée, en rapport avec la représentation de l'école, est le fait que les parents voient l'école comme un investissement : discours que l'on retrouve dans les trois catégories d'écoles à seize (16) reprises. C'est en ce sens qu'un des directeurs d'une école performante, appuyée par IA affirme :

*“...Les parents ont compris l'intérêt d'investir dans la génération suivante...”*

Certains parents disent souhaiter que leurs enfants deviennent quelqu'un et font le choix d'investir dans leur instruction, car **l'école représente l'avenir** : l'enfant leur sera utile quand ils seront vieux. Ces parents considèrent aussi que leur mode de vie paysan est devenu trop difficile, et qu'il vaut mieux encourager les enfants à «devenir quelqu'un». «Devenir quelqu'un» implique être instruit, pouvoir parler en public, être capable de trouver un travail en ville, être aussi plus « éclairé », mieux comprendre le monde qui l'entoure. Que l'enfant puisse être utile à lui-même, autonome, mais aussi qu'il soit utile aux parents, certains ne cachent pas qu'ils espèrent avoir un retour sur investissement. Leurs enfants éduqués pourront les aider et les défendre si besoin, et lorsqu'ils ne seront plus en mesure de travailler ils pourront compter sur eux.

*“ Un élève c'est un carnet d'épargne”*

→ L'école est perçue comme un moteur de changement, au niveau individuel (renforcement de l'autonomie des enfants, diversification des revenus face aux limites de l'économie paysanne), au niveau familial (augmentation des chances de sécuriser sa vieillesse si les enfants diversifient leurs revenus) et communautaire (la création de compétences sur la zone facilite son développement).

## **5.2 Les obstacles à la scolarisation**

Quarante-six (41) personnes interrogées différentes ont mentionné des obstacles à la scolarisation dans les trois catégories d'écoles sur l'ensemble des cinquante entrevues et focus group discussions réalisés auprès de l'ensemble de la population interrogée. Ces témoignages proviennent de dix (10) parents, neuf (9) directeurs, neuf (9) élèves, huit (8) maîtres et cinq (5) notables répartis dans les différentes écoles visitées.

Dans les dix écoles, les parents ont fait valoir leur point de vue sur les contraintes les concernant pour scolariser leurs enfants. Au total, c'est vingt-quatre fois (24) que ces derniers ont fait référence à des obstacles et/ou des contraintes. Le problème des moyens financiers est récurrent. Certains parents reconnaissent aussi qu'ils ont l'obligation de payer, mais qu'ils manquent de ressources. Ils mentionnent leurs postes de dépenses : en plus de payer l'écolage, il faut acheter des livres, un uniforme, .... Dans un des FGD avec les parents, la non appartenance du directeur à la communauté est perçue comme un risque pour la pérennité de l'école, car il est susceptible de quitter la zone et donc de fermer l'école.

Certains directeurs le confirment, l'argent est le premier obstacle, en particulier lorsqu'il s'agit du paiement de l'écolage par les parents. Selon ces directeurs, pour avoir un maître de qualité il faut en payer le prix, et les moyens ne sont pas toujours disponibles. Un autre directeur, d'une école nationale, affirme que l'Etat peut passer une année complète sans payer les maîtres et que leur patience a des limites.

Un seul directeur, dans une école non-performante, a affirmé que le principal obstacle tenait, selon lui, au fait que seulement 25% des parents accordaient une réelle importance à l'école et que 75% d'entre eux se décourageaient dès qu'il s'agissait de payer. L'autre obstacle qu'il identifie, c'est sa relation avec la communauté, car le fait

qu'il ne soit pas de la zone engendre une certaine méfiance. Il croit que la communauté ne lui fait pas confiance et que les parents se font une mauvaise idée de la nature de sa collaboration avec les organismes qui soutiennent l'école. Il nous dit :

*“Ils ont bien commencé, car ils pensaient que les blancs paieraient. Ils se sont précipités pour inscrire... Comme le blanc a donné des bancs, ils pensent qu'ils m'ont aussi donné de l'argent pour payer les maîtres..”*

Pour certains élèves, l'un des obstacles majeurs à leur scolarisation est la distance pour se rendre à l'école. Il faut parfois plus d'une heure de marche. Le manque de moyens des parents est également présenté par les élèves comme un obstacle important, qui se concrétise par la difficulté à payer l'écolage, à acheter des sacs d'écoles, les uniformes, les chaussures, etc. Une autre difficulté exprimée par les plus jeunes est liée à la difficulté des chemins pour se rendre à l'école et notamment lorsqu'il y a des rivières à traverser, passages particulièrement difficiles et dangereux en saison des pluies.

Dans une école tout particulièrement, les élèves parlent des conditions difficiles d'apprentissage en raison de l'infrastructure de l'école, qui est sous une tonnelle, le soleil les dérange beaucoup, ils souhaiteraient avoir un bâtiment pour les protéger du soleil mais également de la pluie.

Le discours des maîtres interrogés est aussi centré sur la question de manque de moyens économiques des familles pour les payer, sans parler d'acheter les uniformes, les sacs d'écoles, les livres, etc. Selon certains maîtres, le non paiement de l'écolage est aussi associé à de la négligence des parents. Dans le cas d'une école publique appuyée « non performante », les maîtres nous confient que les parents ont passé trois (3) ans sans même vouloir payer l'argent des feuilles pour les examens trimestriels organisés à l'école. Certains autres maîtres élargissent le cadre des échanges en faisant mention de problèmes de production agricole qui sont attribués à un manque de maîtrise de techniques agricoles adaptées qui entraîneraient selon eux un déficit de revenu.

Enfin, des notables évoquent plus généralement la réduction des récoltes et notamment du café et des citrons qui ne sont plus produits sur la zone.). Les terres sont abîmées et les surfaces arables réduites du fait de l'érosion. Ces mêmes notables soulignent enfin que la maladie (diarrhées, gripes) est un facteur qui affecte la productivité de la communauté, et fragilise leur capacité à investir dans l'éducation.

→ Les obstacles identifiés par les acteurs pour scolariser les enfants sont d'abord une pauvreté de moyens économiques, reliée à la faiblesse du secteur agricole. Cependant d'autres obstacles sont aussi liés au manque de confiance entre les différents acteurs (en particulier entre les parents et le directeur de l'école), et dans une moindre mesure à l'importance toute relative accordée à l'école par certaines familles.

### 5.3 Les facteurs encourageant la scolarisation

Trente-deux (32) personnes interrogées se sont prononcées sur ce sujet. Les parents ont été ceux qui ont le plus donné leur avis sur le sujet. Sur l'ensemble des entretiens réalisés, treize (13) répondants, suivi des élèves et des directeurs (6 répondants chacun) dans différents groupes.

### **5.3.1 Les facteurs encourageant la scolarisation des élèves dans les écoles « non appuyées » par IA**

Deux groupes d'élèves parlent de facteurs encourageant leurs parents à les scolariser, et ces facteurs sont en grande partie liés à la représentation de l'école en tant que moteur de changement positif. Selon ces élèves, leurs parents veulent qu'ils apprennent à lire afin de devenir quelqu'un : une infirmière, un médecin, ... Un des directeurs mentionne le fait que les parents sont aussi encouragés par les modèles de réussite issus de la communauté, comme le pasteur ou le prédicateur de même que le député.

### **5.3.2 Les facteurs encourageant la scolarisation des élèves dans les écoles « non performantes » appuyées par IA**

L'interprétation des directeurs dans les trois (3) écoles est aussi que les parents sont motivés pour faire en sorte que leurs enfants quittent le mode de vie paysan. La présence de certaines personnes dans la communauté qui ont été scolarisées en ville apparaissent comme des modèles en ce sens, ce qui augmente l'ambition des familles et stimulent la scolarisation.

Dans les trois FGD, les élèves qui ont réagi sur les facteurs encourageant ne s'y trompent pas, leurs parents les scolarisent pour qu'ils deviennent plus autonomes à l'avenir, qu'ils apprennent à lire, mais aussi pour prendre soin de leurs parents. La faiblesse des compétences locales est aussi un constat qui renforce la raison d'être de la scolarisation. D'après certains maîtres, ce qui motive les parents c'est la progression concrète de leurs enfants, leur passage en classe supérieure.

En plus du fait d'une représentation positive de l'école comme facteur de changement, un directeur explique aussi que sa rigueur au niveau de la gestion de l'école peut être considérée comme un facteur qui consolide l'école et donc la scolarisation. Sa capacité à mettre une pression sur les parents sont reconnus comme des éléments qui encouragent le paiement des écolages et à terme la bonne marche de l'école. Parallèlement, un parent nous explique qu'il se sent particulièrement mis sous pression lorsque ses enfants sont renvoyés de l'école et qu'il les garde à la maison plusieurs jours le temps de trouver l'argent pour payer.

### **5.3.3 Les facteurs encourageant la scolarisation des élèves dans les écoles « performantes » appuyées par IA**

Pour les écoles « performantes » appuyées, dix personnes ont cité des facteurs encourageant la scolarisation des enfants. Cinq ont présenté la scolarisation des enfants comme un moteur d'intégration avec le reste du monde. Ainsi l'école peut permettre de parler français ou anglais, mais surtout de devenir lettré, de prendre de l'assurance, de pouvoir parler en public. L'école est considérée comme « ce qui permet aux enfants d'être intégré dans la société ». Sans l'école, on reste en dehors de cette société qui offre toutes les possibilités, celles de devenir pasteur, agronome, directeur, maîtres, infirmière...

A trois reprises des parents parlent de la proximité de l'école de leurs enfants, ce qui facilite leur scolarisation. En ce sens, ces derniers ont la possibilité de manger à la maison. Cette situation actuelle est comparée à la situation d'avant, lorsqu'il n'y avait pas

d'écoles de proximité, et qu'il fallait envoyer les enfants dans les villes de la vallée. D'autres parents (3 mentions) se disent également attentifs au progrès des enfants, qu'ils observent à la maison et à travers les résultats des examens. Dans deux autres cas, ils ont mentionné la baisse de l'écolage comme facteur d'encouragement, notamment lorsque l'école avait bénéficié de subventions.

Par ailleurs, pour d'autres parents d'un focus group discussion, certaines situations dans la vie quotidienne de ces derniers agissent comme des rappels de l'importance de savoir lire et écrire, et donc comme des facteurs encourageant la scolarisation de leurs enfants. C'est le cas de certaines places réservées lors des réunions à ceux qui savent lire. Ainsi à l'église, pour lire certaines prières ou chanter, le parent analphabète peut avoir la fierté de voir son enfant faire la lecture devant la communauté. De même, dans certaines réunions communautaires convoquées par des organisations plus structurées, ces dernières demandent aux participants de signer sur la liste de présence. Le fait de faire une croix devant tout le monde est considéré comme une honte.

Dans deux (2) FGD la présence d'un bâtiment neuf et de pupitres est également considérée comme un stimulant important. Les parents considèrent l'amélioration des conditions d'apprentissage comme un facteur de réussite supplémentaire.

#### 5.3.4 Synthèse : facteurs encourageant la scolarisation

Les facteurs encourageant la scolarisation sont transversaux au sein des trois catégories d'écoles. Pour les acteurs dans les écoles « non appuyées » ce qui encourage les parents à scolariser avant tout leurs enfants est le désir qu'ils puissent devenir quelqu'un, un citoyen comme un médecin, une infirmière, un directeur d'école, un agronome, .... Les parents souhaitent aussi que les enfants puissent leur être utiles quand ils seront trop âgés pour travailler la terre. En ce qui concerne les écoles appuyées « non performantes », c'est encore le même souci de réussite des enfants, mais dans cette catégorie, la référence est faite non pas seulement à l'individu mais aussi à la communauté. Ce qui encourage les parents à scolariser leurs enfants en premier lieu, est le fait de leur donner la possibilité d'être intégrés socialement, de s'ouvrir sur le monde. Dans ces écoles aussi, les parents sont encouragés par le fait que l'école est désormais plus proche, et qu'ils n'ont pas à scolariser leurs enfants en ville loin de chez eux.

→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...). La capacité du directeur à négocier avec les parents est aussi un élément important, car il demande un mélange de fermeté et de flexibilité qui encourage les parents à maintenir les enfants à l'école et à payer l'écolage.

#### 5.4 Représentation de l'école de qualité

Trente-six personnes ont exprimé leur opinion sur la qualité de l'école en général et sur celle de leurs enfants en particulier. Ces témoignages concernent : onze (11) personnes

dans les écoles « performantes » appuyés par IA; quatorze (14) dans les écoles appuyées « non performantes » et onze (11) dans les écoles « non appuyées ».

#### **5.4.1 Les écoles « non appuyées » par Inter Aide**

Les participants aux entretiens ont mentionné sept fois que l'école de qualité, est celle qui inspire confiance et qui fonctionne bien, c'est-à-dire tous les jours de la semaine (lundi à vendredi). Les bons professeurs constituent une autre caractéristique importante, qui est mentionnée à six (6) reprises. Trois participants croient aussi que l'infrastructure de l'école, le bâtiment et les matériels didactiques sont d'autres facteurs associés à la qualité de l'école. Pour les parents de cette catégorie, les élèves doivent également posséder leur matériel didactique (des livres et des cahiers). Enfin, dans un focus group discussion les répondants mettent l'accent sur l'importance d'une collaboration entre directeur, maîtres et parents.

Dans la représentation de leur école, des acteurs dans les écoles « non appuyées » par IA ont affirmé à cinq (5) reprises que l'école est bonne parce qu'elle enseignait bien aux élèves, mais sans apporter plus de précisions.

#### **5.4.2 Les écoles « non-performantes » appuyées par IA**

Dans les quatre écoles « non-performantes », les parents parlent avant tout de « discipline<sup>16</sup> » (sept fois mentionnée dans les discours), car pour eux une école est celle où le directeur et les maîtres sont toujours présents. La discipline concerne aussi le paiement de l'écolage par les parents, de même que la présence des élèves à l'école chaque jour et avec leurs uniformes. La ponctualité est aussi considérée comme essentielle pour parler d'école de qualité. Cette ponctualité est associée au fait que le directeur et les maîtres sont des membres de la communauté et que cette proximité favorise la qualité de leur engagement. Inversement si la ponctualité n'est pas au rendez-vous, cette faiblesse est attribuée au fait que les équipes-écoles ne sont pas originaires de la zone :

*“ La ponctualité! Si le maître vient de Hinche tard, les 5 matières prévues ne peuvent pas être faites. S'ils quittent le vendredi matin la semaine est incomplète...”*

Sept différents acteurs des écoles « non-performantes » revendiquent le statut d'école de qualité ou de bonne école. Un directeur dit par exemple que désormais les maîtres sont formés au niveau du programme détaillé et ils (directeur et maîtres) respectent le calendrier du ministère, signifiant pour eux une volonté d'aller vers cette qualité. Enfin des parents dans un des FGD relativisent la notion de qualité et pensent qu'en ville, leur école ne serait pas considérée comme une école de qualité, mais pour eux, dans leur situation et au regard du contexte elle l'est.

#### **5.4.3 Les écoles « performantes » appuyées par Inter Aide**

Dans les écoles « performantes », les différents acteurs affirment que l'école de qualité se définit par un ensemble d'éléments. C'est ainsi qu'ils s'accordent sur le fait que l'école

---

<sup>16</sup> Dans le sens de ponctualité, respect des règles, respect de l'autorité.

de qualité c'est d'abord et avant tout de bons maîtres, ce qui est mentionné onze (11) fois dans les entretiens et les Focus group discussion réalisés. Cette référence aux bons maîtres est souvent associée à la performance d'un bon directeur et même de « bons parents », qui participent activement en s'assurant que les élèves soient équipés pour travailler à l'école, en payant l'écolage. L'école de qualité, pour certains acteurs qui l'ont mentionné à quatre reprises, est aussi une école qui commence et termine à des heures précises avec la présence des maîtres et des élèves, et où le directeur et les maîtres doivent travailler conjointement pour préparer les leçons. Ensuite, viennent la progression des élèves à l'école qui a été mentionné six (6) fois et particulièrement les bons résultats aux examens de 6<sup>e</sup> année fondamentale selon deux (2) interviewés.

Pour les intervenants la notion d'école de qualité ne s'arrête pas à au fonctionnement de l'école, elle est aussi liée à la performance affichée au quotidien par la participation des parents, selon des notables, des maîtres et des parents (quatre mentions). Donc, elle est également liée à des parents qui encadrent les élèves à la maison, assurant le suivi ou même en surveillant la performance de l'école de leurs enfants, en comparant la progression des enfants du voisinage fréquentant d'autres écoles.

Dans la catégorie des écoles « performantes » tous les acteurs impliqués se sont exprimés sur la qualité de leur école. Parmi l'ensemble des personnes interrogées, huit ont argumenté 14 fois sur les critères de l'école de qualité. Cette catégorie d'école parle avec beaucoup plus d'insistance et d'assurance de l'école de leurs enfants. Dans une des écoles, le directeur s'est clairement positionné en affirmant que son école est reconnue par la communauté et par les autres écoles comme une école de qualité. Dans un focus groupe discussion de notables, ces derniers se sont prononcés sur la qualité en rappelant que cela fait trois années que leur école envoyait des élèves aux examens de 6<sup>e</sup> année avec succès et que c'était une fierté. Dans un autre cas, un directeur affirmait avec beaucoup de confiance que sa communauté ne possédait pas de « bonnes écoles » et qu'il était là pour y remédier, considérant que la qualité est un enjeu majeur de la scolarisation.

#### **5.4.4 Synthèse : Représentation de la qualité**

L'association « école qui fonctionne » et « école de qualité » est faite dans les trois catégories d'écoles, cependant, l'« école qui fonctionne » ne recouvre pas la même réalité d'une catégorie à l'autre. Dans les écoles « non appuyées », le plus important est que l'école fonctionne régulièrement, tous les jours de la semaine. Par contre ce qui apparaît plus important dans le cas des écoles appuyées « non performantes » est la question de la discipline des élèves, qui est nommée, et qui est aussi associée à la présence du directeur et des maîtres sur le lieu de travail. Cette « discipline » est également associée à la responsabilité portée par les parents au niveau du paiement de l'écolage et de la présence des élèves à l'école. Finalement dans le cas des écoles « performantes », la qualité de l'école est avant tout constituée de bons maîtres et renforcée par un bon directeur et de bons parents.

#### **5.5 Critères de sélection des écoles par les parents**

Plusieurs critères sont considérés par les parents dans le choix des écoles de leurs enfants. Ces critères sont différents d'une catégorie à une autre.

Au sein des écoles « non appuyées » par IA, les acteurs interviewés mettent l'accent sur l'engagement des directeurs et des maîtres, mais aussi sur le fait que ces derniers soient des gens de la zone connus (cinq personnes). Le second critère est lié au coût de l'école et à leur capacité à les prendre en charge, (trois personnes). Le dernier critère tient à la façon dont l'école fonctionne (deux personnes).

En ce qui concerne les écoles « non performantes » appuyés par IA, le premier critère de choix des parents selon plusieurs personnes qui l'ont mentionné sept (7) fois, c'est le rendement de l'école, les écoles qui font progresser les élèves ou qui semblent bien fonctionner. Le second critère est la proximité de l'école, il est mentionné quatre (4) fois dans le discours des interviewés. Le troisième et dernier critère est l'écolage et son montant pour trois (3) personnes.

Dans les écoles « performantes » appuyées par IA, le premier critère de sélection des parents, selon six (6) différents acteurs, est la progression de l'élève, et donc la manière dont les maîtres travaillent avec les élèves : que les leçons soient préparées, qu'ils soient présents à l'école, que l'élève ne perde pas de jours de classe. Ce critère est pondéré par un second critère, celui du coût de l'école et de la capacité des parents à le financer. Ce qui est alors décrit est un calcul qui prend en compte aussi bien la capacité d'investir de la famille que leur espoir d'atteindre un résultat au niveau de la progression de l'enfant (trois mentions). Le troisième critère selon deux interviewés, est la proximité, le fait que les plus petits n'aient pas à marcher longtemps ou sur des chemins difficiles (avec traversée de rivière notamment).

## **5.6 Les engagements des parents, des directeurs et des maîtres dans l'école dans l'amélioration du fonctionnement des écoles.**

Les acteurs de toutes les catégories d'écoles affirment participer directement à certaines activités de l'école dans le but d'améliorer son fonctionnement. Les trois types d'écoles sont cependant présentés séparément afin de mettre en relief les différences de perception observées d'une catégorie à l'autre.

### **5.6.1 Engagement des acteurs dans les écoles «non appuyées» par IA**

Dans le cas des parents dans deux écoles non appuyés par IA, ils affirment s'engager : 1) en envoyant les enfants à l'école au lieu de les emmener au jardin et 2) en faisant en sorte de payer l'écolage. Un autre aspect mentionné par des maîtres dans un des FGD est le fait que des parents passent à l'école pour les encourager dans leur travail. Ces mêmes maîtres affirmaient que lorsque les parents ne payaient pas, c'était eux qui achetaient la craie ou qui faisaient des réparations dans les bancs, montrant ainsi leur engagement. Dans une école qui avait été rénovée, le directeur disait que l'amélioration de l'environnement de travail l'avait remotivé, de même que la communauté pour scolariser les élèves. L'engagement des maîtres et des directeurs est aussi expliqué dans certains cas parce qu'ils sont des membres de la communauté, et qu'ils se sentent personnellement liés à l'école et à la progression de leur localité.

### **5.6.2 Acteurs dans les écoles « non performantes »**

Dans deux focus group les parents disent qu'ils peuvent aider en s'engageant à préparer les enfants, les habiller pour qu'ils puissent être à l'heure à l'école. Ils disent aussi qu'ils ont une grande part de responsabilité car ils doivent payer les maîtres en payant l'écolage. Enfin, les parents considèrent qu'ils doivent également encourager les élèves.

Parmi les directeurs ayant témoigné sur leurs propres engagements, l'un d'entre eux dit qu'il est obligé de combler des déficits lui-même avec ses moyens pour arriver à faire fonctionner l'école. Dans une deuxième école, le nouveau directeur affirme qu'il n'est pas là par amitié, mais bien là pour faire marcher l'école. Il dit qu'il est exigeant vis à vis des parents pour qu'ils paient l'écolage, et que depuis qu'il est en poste, il essaie de gérer le mieux possible l'école. Le dernier témoin explique qu'il négocie avec les parents, prend du temps avec les maîtres afin qu'ils améliorent leurs leçons, mais aussi qu'il est ponctuel et encadre les élèves.

Enfin, les maîtres d'un dernier focus group disent qu'en dépit du fait qu'ils ne sont pas payés et qu'ils ont eux-mêmes des obligations comme parents, ils font quand même un effort pour ne pas laisser tomber les élèves sous leur responsabilité.

### **5.6.3 Engagement des acteurs dans les écoles « performantes »**

Quant aux parents de deux écoles « performantes » appuyées par IA, dans chacun des focus groups ils parlent de leur présence à des réunions régulières à l'école. Les parents s'impliquent aussi dans l'école en faisant des travaux pour la construction de l'école comme par exemple, porter le ciment, les roches et autres matériaux.

Un groupe de parents explique qu'ils ont la responsabilité de mettre de côté de l'argent en été pour préparer la rentrée scolaire.

Deux des directeurs parlent de leur engagement pour le bon fonctionnement de l'école par le fait qu'ils négocient avec les parents d'une part et les maîtres d'autre part pour trouver l'équilibre pour faire fonctionner l'école, et parvenir à finir l'année. Ils disent faire des arrangements, octroyer des bourses à des élèves. Un autre directeur nous dit qu'il est exigeant avec les parents et son équipe de maîtres et qu'il essaie de donner l'exemple en respectant lui-même un certain nombre de principes, notamment en étant transparent avec le fondateur.

D'après les maîtres d'une des écoles « performantes », leur directeur essaie aussi de les convaincre de travailler en étant complètement transparent sur la situation du paiement de l'écolage. Enfin, des directeurs disent que leur contribution se situe aussi au niveau de la gestion des biens de l'école, par exemple ceux qui proviennent de dons, et notamment ceux qui concernent le matériel didactique afin qu'ils soient bien gérés et durent le plus longtemps possible.

### **5.6.4 Synthèse : Engagement des acteurs dans l'amélioration du fonctionnement des écoles**

Les parents dans les écoles «non appuyées» s'engagent dans l'école en faisant le choix clair d'envoyer leurs enfants à l'école. Dans les écoles « non performantes », les parents passent à l'école pour encourager les maîtres à défaut de payer convenablement

l'écolage. De leur côté, les maîtres de ces écoles s'engagent en étant patients dans l'attente de leur salaire ou en investissant leur propre argent dans l'achat de craie. Toujours dans les écoles appuyées « non performantes », la capacité de négociation du directeur est mise à profit pour convaincre les parents de payer l'écolage.

Dans les écoles appuyées par IA, cette pratique de la négociation est mise en avant de manière encore plus systématique et plus globale. La démarche est décrite comme étant à la base de l'équilibre du fonctionnement de l'école et impliquant le triangle parents, directeur et maîtres. Un nombre d'éléments tels que l'octroi de bourses à des parents avec plusieurs enfants dans l'école, ou le fait que le directeur essaie aussi de convaincre les maîtres de travailler en faisant preuve de transparence dans la gestion de l'école rentrent en ligne de compte pour asseoir cette négociation. Dans les écoles « performantes » appuyées par IA, les parents sont plus impliqués dans le fonctionnement de l'école à travers leur participation aux AG et à l'élection des comités, ou encore en restant tout simplement plus proches de l'école par le biais de visites régulières, mais aussi pour la réalisation de travaux visant à améliorer les infrastructures.

## **5.7 Changements associés à Inter Aide et perception de la communauté des interventions**

### **5.7.1 Changements dans l'école associés aux interventions de IA**

Dans toutes les écoles appuyées par IA, l'unanimité est faite sur la connaissance ou la reconnaissance du partenaire. Parmi les différents acteurs au sein de la communauté, chacun à son niveau dit connaître l'organisme partenaire et la nature de ses activités au sein de sa communauté. Les directeurs et les maîtres sont les mieux renseignés sur ce sujet, mais les notables et les parents ont aussi beaucoup d'informations à partager avec les évaluateurs. Certains élèves sont également au courant des activités d'Inter Aide. Globalement, les acteurs évoquent trois types de changements opérés liés aux interventions d'Inter Aide dans leur communauté et dans leurs écoles. Par ordre d'importance, il s'agit des changements au niveau des infrastructures et des équipements des écoles, du matériel didactique et de la formation des directeurs, des maîtres et des parents.

#### *5.7.1.1 Changements au niveau de l'infrastructure des écoles*

L'infrastructure est un sujet important pour tous les acteurs. Dans deux des écoles « performantes » (Nationale Bouli de Boucan-Carré et Mixte Fénelon de Petit-Goâve) pour lesquelles la collaboration a permis de mener à bien la construction de bâtiments (trois bâtiments à Bouli et deux à Fénelon), les parents des deux écoles reconnaissent le changement majeur que cela a amené. Ils se remémorent la tonnelle, où les enfants étaient trempés les jours de pluies, et mesurent le chemin parcouru. Un directeur a sorti des photos pour montrer avec fierté le changement qui s'est fait progressivement. Dans une autre école où la construction est à venir, les notables nous disent être focalisés sur l'espoir du chantier.

Dans les écoles « non performantes », Inter Aide a aussi réalisé des constructions, mais de moindre envergure. Les acteurs ont aussi opiné sur l'infrastructure. Un directeur

explique qu'à la suite du passage d'un cyclone, l'école avait été détruite et que dans le cadre de sa collaboration avec Inter Aide, ils avaient pu reconstruire l'école. Un autre directeur confiait de son côté que c'est IA qui avait construit aussi cette tonnelle fermée avec des matériaux locaux ou est actuellement abritée son école. Dans cette même école, des parents faisaient remarquer que désormais, les élèves étaient protégés, alors qu'avant ils étaient exposés aux intempéries. La présence d'un bâtiment est perçue comme un facteur essentiel pour améliorer l'apprentissage des enfants.

#### 5.7.1.2 *Les changements associés au don de matériel scolaire et didactique*

Toutes les écoles appuyées par Inter Aide s'accordent sur le fait que des changements considérables ont été opérés grâce aux matériels scolaires didactiques fournis par l'institution. Ces matériels didactiques sont énumérés par les directeurs, les maîtres et élèves avec la même précision. Il s'agit de bancs, de tables et chaises pour le préscolaire, de manuels scolaires, de cartes géographiques et de planches de sciences expérimentales, de dictionnaires et autres matériels didactiques. Cette contribution favorise la dynamique de progression de l'école. Un directeur explique par exemple que cela pèse positivement sur l'école qui fonctionne bien car les maîtres sont désormais à l'heure et plus motivés. Pour les parents de deux écoles, les livres permettent d'étudier, c'est un gros avantage pour les parents qui peuvent faire des économies (car ils n'ont plus besoin d'acheter les manuels scolaires). Dans une des écoles « performantes », des élèves déclarent que s'asseoir sur des bancs est plus confortable que de s'asseoir sur des gros cailloux, et qu'il s'agit pour eux d'un changement majeur.

#### 5.7.1.3 *Changements associés à la formation dispensée par Inter Aide*

Le dernier point sur lequel les acteurs des écoles appuyées par Inter Aide ont insisté est celui des changements associés aux formations proposées par Inter Aide. Les bénéficiaires (directeurs, maîtres et parents) accordent beaucoup d'importance à cette démarche. Trois types de formations ont été mentionnés clairement, il s'agit de celles concernant les directeurs d'école, de celles dispensées aux maîtres, et de celles ciblant plus particulièrement les comités de parents. Alors que dans les écoles « performantes », (7) personnes ont mentionné les effets de la formation à plusieurs reprises, seules quatre (4) ont souligné son importance dans les écoles « non performantes ».

Un directeur dans une école performante affirme qu'il apprécie la démarche participative pratiquée par IA pour leur apprendre à gérer le matériel qui est distribué. Dans une autre école performante, un directeur a aussi confié que la formation des directeurs leur donne également une meilleure maîtrise de la pédagogie :

*“Avant je ne savais pas préparer une leçon. La formation a changé ça, c'est très intéressant. Je peux aussi faire mieux le suivi des maîtres”*

Un autre directeur d'une école « non performante », qui pourtant a pris son poste après la fin du projet, témoigne des effets positifs qu'il constate dans sa pratique de tous les jours avec les maîtres en disant :

*“ Certains profs avaient pris une formation IA et ils ont un certificat. Ce n'est pas seulement le fait d'avoir participé à la formation, ils ont aussi intégré les contenus. Comment préparer les cours etc.”*

De leur côté, les maîtres reconnaissent également les avantages et les effets liés aux formations reçues, en particulier pour la préparation de leçons. Dans une école « performante », ils disent que d'après eux les formations de même que les bonnes pratiques vont durer. Pour des parents d'une école « performante », leur implication et leur meilleure compréhension des enjeux tient pour beaucoup aux formations reçues. Ils disent percevoir l'école d'une autre façon et l'expriment comme suit :

*“ Les formations nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de l'école.”*

Dans une des écoles « non performantes », des parents nous expliquent qu'une formation a été réalisée pour 105 d'entre eux et qu'ils sont depuis devenus plus actifs, impliqués dans l'école. Toujours selon un autre groupe de parents d'une école « non performante », la formation des comités de parents a renforcé leur capacité pour s'impliquer plus fortement et ils sont donc de fait mieux intégrés dans l'école. Ils disent désormais être plus motivés pour améliorer le fonctionnement de l'école de leur localité.

### **5.7.2 Perception globale des interventions d'Inter Aide dans les communautés**

En ce qui concerne les écoles appuyées par IA, les différentes personnes interrogées ont décrit leur compréhension des interventions d'Inter Aide et de son approche méthodologique, mais cet exercice n'a pas été possible avec les écoles non appuyées par le projet, en raison des informations limitées dont elles disposaient sur le contenu des activités et leurs effets sur l'école et la communauté.

Pour le directeur d'une école à Petit-Goâve où le projet est en cours de mise en œuvre, le travail d'IA est généralement qualifié de positif par la communauté, qui a collaboré avec l'institution pour la réalisation de plusieurs activités dont la construction de nouveaux bâtiments pour l'école. C'est une démarche, dit un autre directeur, où chaque partenaire doit contribuer à la concrétisation de l'objectif visé. Un autre directeur à Juanaria où le projet en est encore à ses débuts reste confiant pour la suite de sa collaboration avec IA, il croit que c'est vraiment une « logique de support » et que c'est à eux de savoir ce qu'ils veulent pour leur école.

Dans trois écoles différentes, les maîtres tiennent le même discours. Ils ont une perception positive de la formation qu'ils ont reçue dans le cadre du partenariat avec IA. Dans un des focus group, les participants soulignent que quand l'équipe-école et la communauté sont motivés et font des efforts, IA valorise les initiatives et appuie les projets de renforcement pour permettre à l'école de progresser. Les participants précisent également que les formations se font sur la base de ce que veut le ministère. Ils disent qu'IA est une institution qui a des principes rigides et clairs, c'est en ce sens qu'un des maîtres dit:

*“IA pose ses principes, et si tu marches, tu peux avancer.”*

Des notables interrogés dans une école où le projet a pris fin affirment que les effets de la formation des directeurs, des maîtres et des comités de parents et la mise en application des principes de ces formations se prolongent au-delà de l'intervention

d'Inter Aide. Ce qui amène un leader à déclarer qu'en fait, « *Inter Aide n'est jamais parti* »... car les retombées restent et sont durables. D'autres notables, dans deux focus group parlent de relations très bonnes et de la clarté du projet. Les notables disent apprécier la manière de faire d'IA, le fait qu'ils sont rigoureux et tiennent leurs promesses.

## **5.8 Évaluation de la méthodologie d'Inter Aide (IA) et de sa reproductibilité**

### **5.8.1 La mise en œuvre du projet sur le terrain et le système de suivi**

#### *5.8.1.1 Par les responsables de programme*

La description du projet par les Responsables du Programme (RP) est cohérente avec l'ensemble des documents de projet et les observations faites sur le terrain.

Au-delà de la logique du projet, qui met l'accent sur la responsabilisation de l'ensemble des parties prenantes, les RP mentionnent le fait que leur participation au projet tient d'abord à une adhésion aux valeurs et à la philosophie d'Inter Aide, notamment au niveau de l'accompagnement des écoles et de la rigueur des principes de responsabilité qui l'animent.

Cette stabilité des principes permet de maintenir la cohérence de l'intervention tout au long du cycle d'appui, ce qui est indispensable pour travailler sur les changements de comportements. Cette stabilité a plus été garantie à Petit-Goâve, où la RP a senti que son équipe était déjà animée par un ensemble de principes acquis avec la précédente RP, ce qui a permis de maintenir une continuité du discours et des actions. Mais, à Juanaria, la RP a senti à son arrivée que le turn-over trop rapide des responsables précédents n'avait pas permis d'installer cette identité au sein de l'équipe. Elle y travaille et les effets commencent à se faire sentir.

Au-delà de la description des activités, un accent particulier est mis sur l'importance du relationnel avec les acteurs de l'école : il faut connaître les directeurs, faire du terrain, prendre du temps pour expliquer les choses, permettre à la confiance de s'installer.

La zone de Petit-Goâve est en ce sens plus difficile à gérer dans la mesure où plus d'écoles sont concernées (47 en début de programme, 26 aujourd'hui). Approfondir la connaissance clinique des écoles est donc plus compliqué.

Les deux responsables décrivent leurs outils comme étant en constante évolution. Des échanges réguliers ont lieu entre les zones et entre les équipes pour les améliorer. Un des exemples donnés concerne la manière dont sont organisés les bilans sur les écoles à partir de critères de performance prédéfinis entre l'école et IA : l'équipe cherche à neutraliser la focalisation des directeurs sur la note qui résume leur performance, et qui peut leur donner accès à un appui pour la construction d'un bâtiment. Il s'agit de dépasser la logique de « la carotte et du bâton ».

Globalement les RP se disent optimistes, car elles constatent des progressions concrètes en termes par exemple de respect du calendrier scolaire. Ce qui représentait un enjeu important et sur lequel il semblait difficile de faire progresser les écoles, car c'est

typiquement l'ensemble des acteurs qui doivent être en quelque sorte synchronisés pour que la rentrée scolaire et la reprise après chaque période de congés se déroulent dans les temps. Le fait que lors de cette rentrée scolaire 2014 très peu d'écoles ont pris du retard à l'occasion de la rentrée de septembre et que les parents aient envoyé leurs enfants dès la première semaine à l'école montre que le travail de sensibilisation porte progressivement ses fruits.

#### 5.8.1.2 Par les animateurs

Le témoignage des animateurs sur le projet est particulièrement intéressant parce qu'ils ont un double point de vue sur la réalité, ils sont en même temps des habitants de la zone (et donc potentiellement des bénéficiaires) et des collaborateurs dans la mise en œuvre des programmes.

Les trois animateurs, y compris celui qui ne travaille plus avec IA (celui du projet clôturé de Boucan-Carré), ont été cohérents dans leur description de la démarche. Les besoins de départ qui justifient l'intervention sont dans les trois cas décrits de la même manière : la communauté a une connaissance très basique de ce qu'est l'école, et donc ne réussit pas à la faire fonctionner.

*« Avant ici on faisait l'école pour l'école. Pas de principes. »*

De ce fait, l'objectif est d'augmenter le nombre d'enfants qui vont à l'école et apprennent à lire et écrire. Pour ce faire, il y a deux activités essentielles aux yeux des animateurs :

- 1- La sensibilisation des parents, pour leur faire prendre conscience de l'ensemble des principes qui définissent une école de qualité.
- 2- La formation des maîtres, qui pour la plupart n'ont jamais eu accès à la formation.

Pour mener à bien ce travail, ils insistent comme les RP sur la question de la confiance qu'il faut installer avec les différents acteurs. *« Partout, si la population ne te fait pas confiance, c'est impossible de travailler avec. »*. Cette confiance ne va pas de soi : tous les trois ont évoqué le fait qu'au démarrage de l'intervention les directeurs et maîtres ont eu des difficultés à comprendre la démarche du projet. *« Au début, cela a commencé avec les chartes, chaque école inscrit ce qui lui manque<sup>17</sup>. Mais à ce stade, la logique du projet n'est pas encore comprise. Ils croient faire une liste de demandes, puis soudainement ils se trouvent suivis sur leur propres engagements, mais d'une manière inhabituelle »*. Il y a donc une étape d'adaptation qui demande pédagogie et persévérance.

À la question des limites de la démarche, ils sont conscients du problème que pose la contrainte de la situation économique des familles, mais considèrent qu'en partie la réponse à ce problème se situe au niveau de la sensibilisation des parents et d'une meilleure organisation de leur budget (épargne et planification des dépenses). En outre, les moyens d'une organisation comme IA ne sont pas illimités, et il est plus pertinent de

---

<sup>17</sup> La rédaction de la charte de l'école est une activité organisée avant le lancement de la phase de préciblage avec les écoles souhaitant démarrer un partenariat avec Inter Aide. L'activité prend la forme d'un atelier pendant lequel sont définis : la demande des écoles en termes d'amélioration de la qualité, la mesure de l'écart entre l'école d'aujourd'hui et celle espérée, l'identification des besoins et des changements à apporter. L'atelier aboutit à la rédaction d'une charte (ou projet d'école) pour un meilleur fonctionnement, qui sera présenté aux parents pour validation avant de contractualiser le partenariat avec Inter Aide.

les utiliser pour des choses qui vont durer. Autrement, l'effet serait contre-productif en termes de mobilisation pour le paiement des écolages.

Malgré tout, la situation économique des familles est un souci, car elle peut selon eux handicaper la participation de la communauté.

Enfin, tous les animateurs font référence au fait qu'ils ont été formés et que cela représente un avantage pour la zone, puisqu'eux resteront sur place.

## **5.8.2 Les avantages et limites de la collecte, du traitement et de l'analyse des données de suivi**

### *5.8.2.1 Point de vue des responsables de programme*

Les RP ont témoigné du fait qu'au moment de leur prise de fonction elles se sont senties un peu dépassées par la quantité d'outils et de données à renseigner. Les deux ont fait un travail de simplification et d'amélioration de la performance des outils au niveau de l'encodage. Ce travail a été permis par le fait qu'Inter Aide donne beaucoup d'autonomie aux RP. Ces modifications ont permis d'adapter les outils aux besoins et ont facilité leur travail respectif.

Par ailleurs, au niveau des indicateurs eux-mêmes un début de réflexion a été lancé, notamment sur la pertinence de certains d'entre eux utilisés pour valoriser une école au moment des bilans annuels : taux de présence en formation, transparence du comité... Ces indicateurs ne reflètent pas nécessairement la capacité de l'école à progresser, et il peut être intéressant de dégrossir la batterie d'indicateurs utilisés pour se recentrer sur des indicateurs plus directement liés à l'efficacité de l'école (respect du calendrier scolaire, présence des élèves...).

Globalement les deux RP considèrent que les indicateurs reflètent assez bien la réalité des écoles partenaires. Leur encodage prend du temps, certes, mais que ce temps n'est pas exagéré (environ 2 jours par mois) et l'encodage permet aussi d'analyser l'évolution des écoles.

### *5.8.2.2 Observations des outils*

Nous avons fait le choix ici de nous centrer sur quatre (4) outils en particulier, qui feront aussi l'objet de commentaires dans la partie « Discussion des résultats ».

#### **Outils d'enquête et d'analyse :**

Enquête démographique : cette enquête doit permettre de recenser la population. L'analyse des résultats permet de calculer un taux net de scolarisation et d'identifier les localités où se concentrent les foyers de population de la zone.

Le format a évolué deux fois entre les programmes de Boucan-Carré, Petit-Goâve et Juanaria. Les modes de calculs sont vérifiables et justes.

CB3 : L'outil permet de tester des compétences simples en lecture, en écriture et en calcul en fin de 3<sup>ème</sup> AF (équivalent du CE2 en France). Le test se fait individuellement,

un animateur ou un conseiller le faisant passer à un élève à la fois, lui faisant lire quelques mots, deux ou trois phrases, lui faisant une courte dictée, et lui demandant de faire un certain nombre d'opérations. La procédure demande qu'au moins un tiers des élèves de la 3<sup>ème</sup> AF pris au hasard soient testés, sur l'ensemble des écoles.

Un tableau pour chaque école présente les résultats. Une moyenne arithmétique des écoles donne une moyenne pour la zone.

Le CB3 n'a pas été mentionné par les équipes du projet, et semble un outil utilisé ponctuellement, en début et en fin de cycle.

Base de données écoles : c'est la base de données, sous format tableur, qui regroupe l'ensemble des indicateurs de suivi des écoles. C'est la base qui a été la plus retravaillée d'un projet à l'autre. Elle focalise sur l'évolution annuelle de l'école et permet de préparer les bilans intermédiaires ou de fin d'année, pendant lesquels le niveau d'atteinte des objectifs de progression fixés en début d'année est mesuré, les problèmes sont identifiés et des conseils peuvent être apportés pour améliorer la dynamique de l'école.

### **Outils d'animation**

Contrat écoles : 5 acteurs sont considérés : les parents, le directeur, les maîtres, le CASEC, et le cas échéant l'institution qui encadre l'école. Les contrats ont aussi évolué dernièrement, afin de recentrer les engagements sur la question de la qualité et le projet de l'école, et de ne pas le centrer sur une exigence qui viendrait d'Inter Aide.

Les contrats dans leur dernière version sont clairs, et couvrent chacun des engagements suivis par la suite au niveau du fonctionnement de l'école.

### **5.8.3 Partenariat d'Inter Aide (IA) et de CONCERT-ACTION (CA) et reproductibilité**

Il est ici décrit le partenariat entre CA et IA et la démarche de transfert de méthode devant à terme permettre à CA de la reproduire de manière autonome.

Comme l'a expliqué le directeur de Concert-Action et différents interlocuteurs liés à la mise en œuvre, ce partenariat prend son origine dans le projet de Concert-Action d'élargir sa palette sectorielle à l'éducation (ayant déjà une bonne expertise au niveau de l'agriculture, l'accès à l'eau potable et la santé communautaire). L'idée est de mettre en place une équipe qui puisse réaliser des projets d'appui à la scolarisation et répondre à des demandes que CA reçoit depuis longtemps sur ses zones d'intervention.

Le directeur de CA ayant déjà une relation de longue date avec IA, puisqu'il est lui-même un ancien collaborateur d'IA et qu'il a créé son organisation en reprenant à son compte les principes de responsabilisation d'Inter Aide, mais en même temps en revendiquant une valeur ajoutée, celle de mieux comprendre, en tant qu'Haïtiens, les réalités du terrain.

Comme les relations sont bonnes entre les deux organisations, et qu'elles partagent les mêmes valeurs, l'idée d'un partenariat avec IA a été émise et s'est concrétisée après le séisme avec l'arrivée de nombreux financements pour la reconstruction. Cependant le

directeur insiste sur le fait qu'il ne voulait pas construire de « coquilles vides », et qu'en ce sens il savait qu'il pouvait faire confiance à IA.

CA a donc embauché un responsable haïtien afin qu'il soit formé à la méthode d'Inter Aide sur le programme lancé sur la commune de Petit-Goâve.

La formation de ce responsable a été progressive. Ce dernier, rencontré à l'occasion, témoigne d'une longue période d'apprentissage qui dans un premier temps lui a permis d'apprendre beaucoup, mais qui ensuite s'est prolongée un peu trop selon lui. Puis, on lui a progressivement proposé de prendre plus de responsabilités, notamment sur le volet pédagogique du projet. À la demande du directeur de Concert-Action, il a en parallèle mené des enquêtes sur une zone voisine (Côtes de Fer – département du Sud-Est). Celles-ci ont abouti au lancement du projet (nouveau cycle d'appui pour 27 écoles en cours de préciblage) qu'il gère actuellement. Il se sent autonome. Il apprécie cependant l'appui qu'il reçoit actuellement du Chef de Secteur d'Inter Aide, car il manque encore d'expérience sur les aspects qui concernent la phase de lancement du projet.

Il considère aujourd'hui qu'il a compris la démarche. Il admet que l'approche l'a perturbé au début, du fait d'une exigence inhabituelle au niveau de la participation des acteurs. Mais il a compris petit à petit la raison d'être de chacun des principes appliqués, et leur relation avec la question de l'appropriation de ce qui était transmis.

En ce qui concerne la perspective de mettre en place un pôle éducation au sein de leur institution, nos interlocuteurs de CA butent sur plusieurs limites : le RP n'a pas encore les compétences d'un Chef de secteur qui piloterait le nouveau « pôle » éducation et la direction n'a pas encore accès aux financements qui lui permettraient d'agrandir l'équipe et d'élargir le « pool » de compétences.

## **VI. Analyse des témoignages et observations**

Au niveau de l'analyse des principaux témoignages des acteurs interrogés, plusieurs aspects ont été considérés en relation aux objectifs de l'évaluation : explorer les mécanismes de changements opérés tant au niveau de la demande que de l'offre scolaires dans les communautés, apprécier le niveau d'ancrage de ces changements au sein des familles et des équipes-écoles, identifier les facteurs favorisant leur appropriation de même que les obstacles, et porter un regard sur la méthodologie, les activités mises en œuvre dans les trois zones et leur reproductibilité.

### **6.1 L'école : un investissement important**

Comme il est apparu pendant les entretiens, l'école dans le milieu rural revêt une importance particulière car la problématique de l'instruction est devenue une question de survie. Les terres produisent de moins en moins, et les parcelles disponibles ne suffisent plus à alimenter la génération montante. Le mode de vie paysan semble à bout de souffle.

La littérature produite sur le secteur agricole témoigne depuis longtemps de cette situation. La Banque Mondiale (2000) estime à 0.08 ha la surface de terre arable par habitant en 1994-96 contre 0.10 ha en 1979-81. Le déboisement et l'accélération de

l'érosion entraînent une baisse de la productivité, qui est déjà handicapée par la pauvreté de l'outillage et l'absence de semences et d'intrants.

Dans ce contexte, beaucoup de parents témoignent du fait que dans le passé, leurs propres parents qui vivaient une situation plus favorable, n'ont pas investi dans l'éducation des enfants, et ont préféré faire d'autres choix (acheter des terres...). Le constat aujourd'hui est que ce choix s'est révélé être une erreur terrible. Les quelques familles qui ont fait le choix de l'éducation sont précisément celles qui s'en tirent le mieux de nos jours. Des modèles de réussite dans la société constituent les exemples les plus visibles: des agronomes (Petit-Goâve), des pasteurs, des directeurs et des maîtres d'écoles...

La présence de ces cas de figure (personnes éduquées) est un élément qui, avec la dégradation de l'économie paysanne, a changé la donne. Soit ces personnes éduquées sont restées en ville et ne travaillent plus la terre, soit elles sont revenues mais ont accès à d'autres activités ou à un statut différent (enseignants, pasteurs, agents de santé). Dans les deux cas, elles ont accès à des modes de travail qui semblent clairement avantageux du point de vue matériel.

La scolarisation est aussi vue comme un investissement familial. Les enfants une fois devenus autonomes et disposant de revenus, seront plus capables de pourvoir aux besoins de leurs parents. C'est une sorte de fonds d'investissement pour la retraite. Dans tous les cas, c'est une question de survie. La conscience d'une responsabilité inter-générationnelle est intéressante en ceci qu'elle donne une autre perception du temps, et qu'elle favorise une projection à long terme en termes de développement. Or l'école ne peut se comprendre que dans cette perspective.

Les gens issus du milieu rural sont également conscients de leur isolement, qui est géographique, institutionnel et social. L'expression « nous autres, en dehors<sup>18</sup>... » est souvent associée au fait qu'ils n'ont pas grand-chose à attendre de l'État et qu'ils ont intérêt à se prendre en charge.

La scolarisation est alors perçue comme le moyen de dépasser cet isolement, de mettre le pied dans le cercle de ceux qui comprennent et peuvent parler, en leur nom ou au nom de leur communauté.

D'une part elle permet à la communauté de disposer de représentants « en bas », dans les villes. La politique est encore ce qui peut amener des routes ou des dispensaires dans la zone, et la seule manière de faire bouger les choses c'est en étant politiquement représentés. Or, pour exister politiquement il faut avoir été à l'école.

D'autre part, là où ils sont, ils savent que les interventions étatiques ou non étatiques auront beaucoup de difficultés à se déployer de manière continue et consistante, et qu'ils manquent énormément de compétences. Ils ont donc un intérêt tout à fait stratégique, mentionné par plusieurs leaders, à investir sur leurs propres ressources, en scolarisant leurs enfants jusqu'où cela sera possible, pour qu'ils puissent en revenant sur la zone contribuer à son développement. Des élèves ont également abondé dans ce sens, car ils sont conscients des faiblesses de leurs parents liées à l'analphabétisme, et à leurs attentes envers la scolarisation de leurs enfants.

---

<sup>18</sup> Lire à ce sujet « Le pays en dehors, essai sur l'univers rural haïtien » de G. Barthélemy

Cette importance attribuée à l'école ne se traduit pas nécessairement par une scolarisation massive, car de fait les taux de scolarisation avant l'intervention ne reflètent pas une scolarisation universelle. Ainsi, le taux net de la section de Petite Montagne en 2007, au démarrage du projet, était de l'ordre de 21%. Cependant, si des projets d'appui à la scolarisation se mettent en place, ils connaissent un succès immédiat. C'est ce qu'a pu constater Inter Aide lors du démarrage des projets sur les zones plus isolées de Boucan-Carré et Juanaria : dès la première année du projet, la majorité des écoles recensées ont manifesté leur volonté de devenir partenaires, et ont ensuite connu une augmentation importante des effectifs dès la première année du projet : le taux net de scolarisation est passé de 21% à 56% à Petite Montagne. A Juanaria, le total des effectifs des écoles appuyées a augmenté de 33%.

La réaction des écoles et des parents est donc cohérente avec l'importance donnée à l'école. Il faut maintenant étudier les comportements et les stratégies qui se développent, au niveau des parents comme des écoles, pour consolider la scolarisation malgré les contraintes.

## **6.2 Une demande forte et éclairée suscitant une amélioration de l'offre**

L'importance de l'école pourrait être une simple norme sociale, et qui nécessiterait uniquement d'inscrire les enfants dans une école pour s'y conformer. Mais de manière assez transversale, les acteurs interrogés ont aussi montré une volonté de résultats concrets en termes de progression scolaire des enfants.

Pour vérifier cette progression leur méthode est très empirique : ils observent d'abord la présence ou l'absence de devoirs amenés à la maison, écoutent les leçons récitées et observent pour voir si leur enfant écrit sur le cahier. Ensuite ils compareront la progression de l'élève avec la manière dont le fils ou la fille du voisin évolue. Enfin, le carnet de notes et le certificat d'études primaires (6<sup>e</sup> année AF) sont les derniers éléments qui permettent de valider le parcours.

L'analyse de ces stratégies de contrôle de la qualité montre qu'une majorité des parents interrogés sont conscients que l'enjeu dépasse la simple inscription à l'école, et qu'un certain nombre de conditions doivent être réunies pour que l'investissement consenti permette effectivement une progression réelle de l'enfant. Dans le contexte de la scolarisation en milieu rural, trop de doutes sont permis sur l'efficacité de l'école. L'école de qualité présente donc une « garantie », celle de ne pas dépenser de l'argent en vain.

De manière donc assez claire, parents, maîtres, notables, élèves, considèrent aujourd'hui que la progression de l'élève est centrale. Les autres critères s'organisent autour de cette progression, mais la plupart du temps cela reste des critères empiriques, notamment la présence/absence des maîtres et le respect de l'horaire. Les « bons professeurs » sont bien surs importants, mais ici les acteurs ont plus de difficultés à définir de manière précise ce qu'est un bon enseignant (exception faite des élèves, qui savent apprécier les efforts pédagogiques, les exemples donnés par le maître, etc.).

Les parents comme les directeurs sont attentifs aux standards existant en ville, non pas uniquement pour se rapprocher d'une certaine qualité, mais également car c'est une

fierté de pouvoir expliquer que leur école respecte « ce que dit le Ministère » (calendrier officiel, programme détaillé). Même en étant « en dehors », le fait de fonctionner à l'unisson de l'ensemble des écoles du pays les relie au réseau national et leur donne un sentiment d'appartenance et d'ouverture sur le reste du pays.

La manière dont évolue cette demande de scolarisation a clairement une incidence sur l'évolution de l'offre. Suivant ce qu'ont dit plusieurs acteurs, au fur et à mesure d'une diversification de l'offre, l'exigence a augmenté et la concurrence a joué. Des observations très empiriques ont permis aux parents de faire le tri, aussi bien au niveau du fonctionnement (présence des maîtres, respect des horaires, devoirs à la maison) que des résultats (passage en classe supérieure, réussite au CEP).

Suivant les informations de base concernant la présentation des zones cibles et de leurs caractéristiques présentées dans les documents d'IA, dans un premier temps, la normalisation de la scolarisation a progressivement fait émerger dans les zones reculées des petites écoles portées par des leaders plus ou moins lettrés, ayant en général très peu de moyens et aucune formation. C'était la situation ex-ante de la section de Petite Montagne ou de Juanaria. À Petit-Goâve, où le nombre d'écoles est plus important, il est indispensable pour une école qui se respecte de proposer la 6ème AF pour que les élèves puissent atteindre le certificat. Par ailleurs, les résultats officiels de ce même CEP seront scrutés à la loupe par les parents pour vérifier le niveau des écoles.

Comme nous le verrons plus avant, l'intervention d'Inter Aide joue en ce sens un rôle d'accélérateur, car les écoles gérées par des directeurs soucieux de la qualité seront plus réceptives aux conseils apportés et accéderont plus rapidement aux renforcements matériels (notamment la construction de salles de classe en dur) fournis par le projet, ce qui augmentera leur compétitivité face à d'autres écoles.

### **6.3 Le contre-exemple des écoles « gratis »**

Des notables de la communauté affirment que l'apparition d'écoles gratuites, grâce aux subventions données dans le cadre du PSUGO, a permis de vérifier à quel point les parents se veulent exigeants au niveau de la performance de l'école. En effet, les écoles disposant de classes gratuites ont été (dans le département du Centre) organisées dans des écoles nationales, mais pendant l'après-midi, et le plus souvent avec les mêmes enseignants que le matin. À cela sont venus s'ajouter des retards de paiement et une faiblesse de l'encadrement qui a rendu ces écoles de l'après-midi complètement inefficaces. D'après divers témoignages, les maîtres ne se sont pas véritablement impliqués dans leur mission, et le nombre d'heures réelles d'enseignement étaient très réduites. Les taux de réussite au CEP étaient également très faibles. Alors que la gratuité avait attiré une vague d'inscriptions, ces écoles connaissent actuellement un reflux : plusieurs directeurs d'écoles non publiques ont témoigné du fait qu'ils assistaient à un retour d'élèves provenant de ces écoles.

Il semble donc que les écoles de l'après-midi gratuites ont agît comme des repoussoirs, des exemples de ce qu'il ne fallait pas faire, et ont confirmé l'importance de la qualité de l'encadrement aux yeux des parents. Les écoles qui voulaient continuer à fonctionner se

sont donc positionnées en se distinguant de l'école gratis « jwèt <sup>19</sup> » (non sérieuse), mais en insistant sur leur valeur ajoutée, à savoir la progression des élèves.

#### 6.4 L'école de qualité et les obstacles à la scolarisation

La pauvreté, causée par la réduction des terres disponibles pour chaque famille, met les familles en mouvement pour aller chercher des solutions alternatives, et notamment par le biais de la scolarisation. Mais, c'est aussi cette même pauvreté qui les handicape sérieusement. La faiblesse économique décrite par les parents, les directeurs,... est unanime et permanente, et c'est la contrainte majeure pour scolariser les enfants.

Le coût de l'écolage est très variable : pour les écoles nationales, il est théoriquement de 200 HTG (car les salaires sont pris en charge par l'Etat), tous niveaux confondus, alors que pour les écoles non-publiques il peut aller de 400 HTG pour les plus bas niveaux jusqu'à 1 000 HTG pour la 6<sup>ème</sup> AF.

Les dépenses ne se résument pas à l'écolage, puisqu'il faut également acheter des fournitures et des manuels scolaires, mais également l'uniforme et des chaussures, éventuellement une valise ou un sac à dos. Ces dépenses peuvent facilement aller jusqu'à 1 000 HTG selon les témoignages recueillis. Des enquêtes réalisées par d'autres acteurs du secteur agricole en Haïti nous apprennent par exemple qu'environ 60% des revenus annuels d'une famille paysanne sont investis dans l'éducation (source : AVSF<sup>20</sup>, 2005).

D'après les parents, la disponibilité d'argent dépend également des récoltes, et de la situation du marché au moment de revendre la production. Les récoltes sont souvent fragilisées par les conditions météorologiques ou des maladies. Parfois les investissements pour planter sont importants, mais le prix de revente de la récolte est très bas car l'absence de route multiplie les intermédiaires. L'isolement est en ce sens une contrainte majeure. La difficulté à faire circuler les marchandises et les compétences ralentit considérablement le développement de ces zones<sup>21</sup>, en particulier à Petite Montagne et Juanaria.

Les parents sont conscients de la nécessité de payer l'écolage dans les temps, mais disent aussi ne pas maîtriser le calendrier de leurs entrées d'argent. Pour illustrer ce calendrier nous pouvons prendre l'exemple proposé par une étude<sup>22</sup> réalisée en 2012 auprès d'une exploitation agricole familiale à Kay Epin (section basse de Cabral, zone voisine de Juanaria, dans la commune de Thomonde).

---

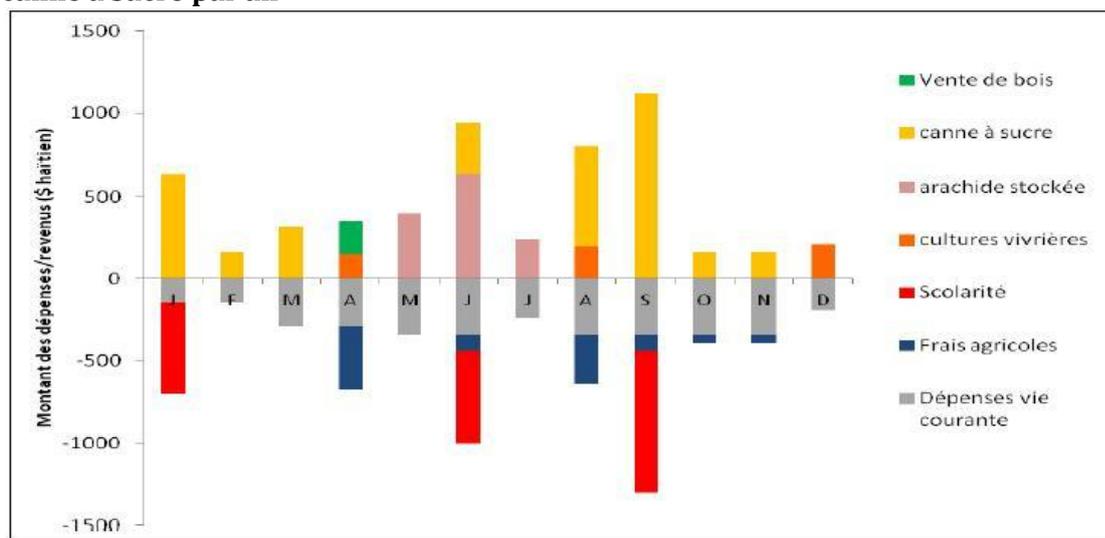
<sup>19</sup> Littéralement « jeu » en créole haïtien.

<sup>20</sup> Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières.

<sup>21</sup> D'après le PNUD (2006) les pertes post-récoltes en Haïti faute de routes et d'infrastructures sont de l'ordre de 30% chaque année.

<sup>22</sup> Étude réalisée par A. Bouvard et A. Degroote. Stage de fin d'études Agro Paris Tech. Structure d'accueil : Zanmi Lasanté Paris.

**Figure 2 : Calendrier de trésorerie d'une exploitation agricole familiale récoltant ½ ha de canne à sucre par an**



Cette étude met en relief les pics négatifs de dépenses (en rouge dans le graphique) qui correspondent aux trois tranches de l'écolage (septembre, janvier et juin) mais aussi aux dépenses de début d'année scolaire (uniforme et/ou autres en septembre). Cette famille en particulier dispose cependant d'un avantage important en comparaison avec les familles du Haut Juanaria ou de Petite Montagne, celui de disposer de cultures de rente (la canne à sucre et les arachides) qui permettent un calendrier de récolte et de revente relativement flexible et adaptable aux besoins.

Ce n'est pas le cas de la plupart des paysans habitant dans les mornes, qui dépendent de la culture du haricot, du maïs, et de l'élevage. Les parents font parfois état d'une difficulté spécifiquement liée à l'habillement de l'élève. L'uniforme, les chaussures, les barrettes (« boules gogo ») pour les tresses... font partie des dépenses incontournables mais qui sont difficiles à assumer, et qui causent parfois des retards d'inscription. Cette contrainte se situe aussi au niveau du sens qui est donné à l'uniforme, car il est le signe visible de la scolarisation. Parents et élèves admettent que pour eux aussi c'est important, et qu'ils approuvent lorsque l'école est exigeante à ce niveau. C'est une manière de signifier l'appartenance au groupe de ceux qui vont à l'école. Cette appartenance est aussi ritualisée au moment du lever du drapeau, avant l'entrée en classe, lorsque l'ensemble des élèves chante l'hymne national. Cela rejoint la dimension sociale de l'école et, comme le disait un élève, « c'est important car c'est un chant qui nous rappelle notre histoire ». Autrement dit cela fait sens par rapport à la construction d'une identité collective et tout particulièrement dans des zones où l'Etat, ses services, ces représentants, et ses symboles sont complètement absents.

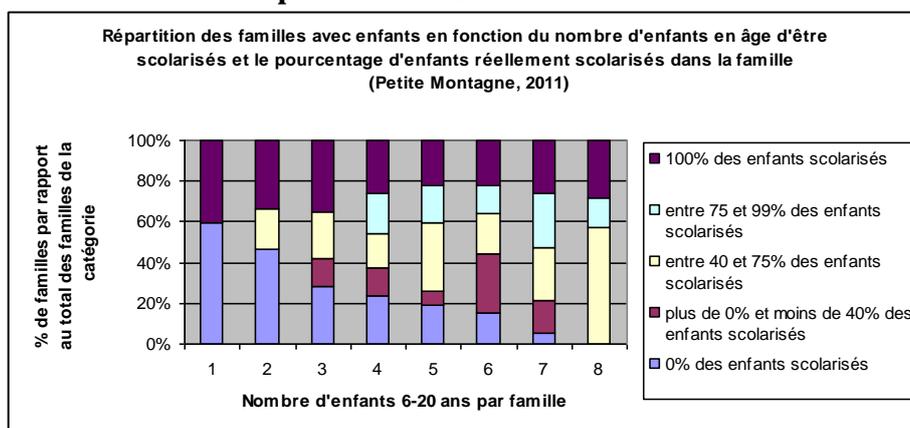
Pour cette identité collective, à laquelle l'uniforme participe, les parents sont prêts à faire des sacrifices. Le soin particulier qui est apporté à la toilette de l'élève doit être proportionnel à l'importance que l'on donne à son statut. Inversement, les enfants qui ne vont pas à l'école peuvent être considérés comme des « vagabonds<sup>23</sup> ».

<sup>23</sup> Expression locale qui signifie « sans foi ni loi » ou « sauvage ».

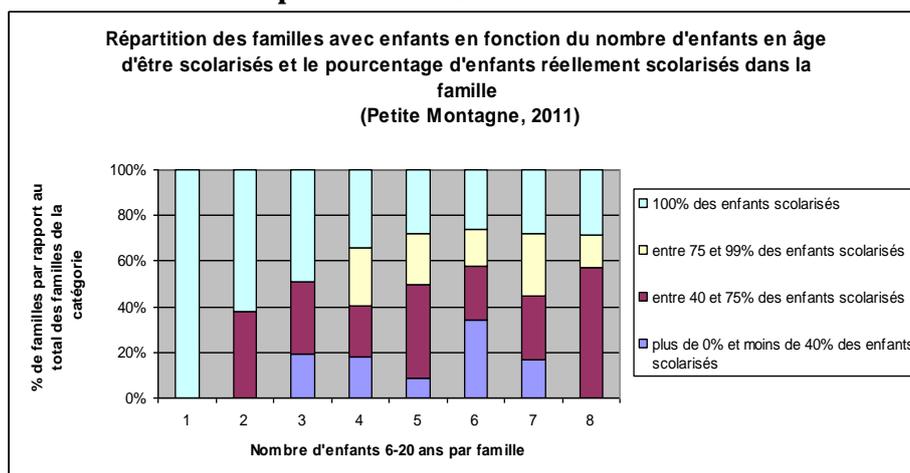
Ce problème de la prise en charge des frais de scolarisation est bien sûr renforcé par une non maîtrise des naissances et donc le devoir de scolariser plus d'enfants. La moyenne des enfants par parent interrogé est de 5,3. A cela, il faut ajouter le fait que l'éducation de ceux qui arrivent au collège devient plus chère (à titre d'exemple, l'écolage seul est multiplié par deux ou trois entre la 6<sup>ème</sup> AF et la 7<sup>ème</sup> AF). Malgré tout, on assiste parfois à des paradoxes, avec des parents qui scolarisent les aînés au collège en ville, ce qui représente un coût majeur, mais qui peinent à payer l'école du benjamin dans sa localité.

Lorsque l'on étudie de près les recensements démographiques réalisés par Inter Aide, la question du nombre d'enfants par famille ne montre pas immédiatement une corrélation claire entre les chances de scolariser les enfants de la famille et le nombre d'enfants dans le foyer. À Petite Montagne, en particulier, un nombre important de familles ne scolarise aucun enfant, alors qu'elles n'en ont qu'un seul en âge d'être scolarisé. Dans le groupe de familles qui n'ont qu'un seul enfant de 6-20 ans, près de 60% ne scolarisent pas cet enfant.

**Figure 3-Données 1 sur la répartition des familles**



**Figure 4-Données 2 sur la répartition des familles**

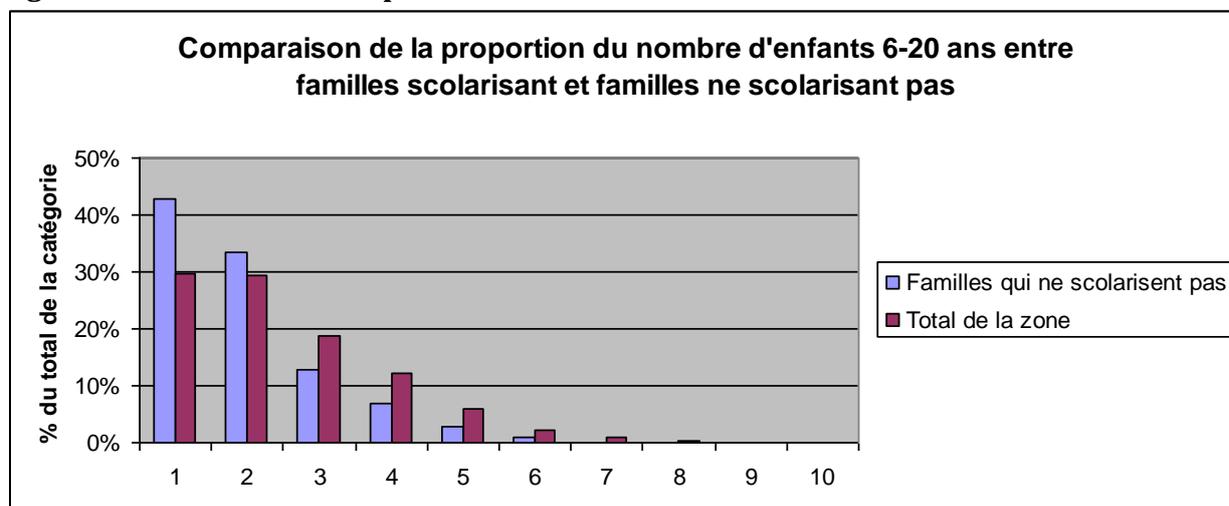


En fait, la corrélation devient plus claire lorsqu'on isole les familles qui scolarisent :

La figure 4 ne prend en compte que les familles qui scolarisent au moins un de leurs enfants, et il montre une difficulté progressive à scolariser la totalité des enfants au fur et à mesure que le nombre d'enfants augmente.

Il est intéressant aussi d'observer la population des familles qui ne scolarisent aucun de leurs enfants. En effet, à fécondité égale, la catégorie des familles avec un seul enfant en âge d'être scolarisé est proportionnellement plus importante que la moyenne de la zone (cf. graphique 5 ci-dessous).

**Figure 5-Données 3 sur la répartition des familles**



Ceci suggère que ce seul enfant non scolarisé est plutôt *en attente* d'être scolarisé, soit pour une question d'âge (la moyenne d'âge habituelle pour la première année de scolarisation est de 8 ans dans la zone) soit pour une question de moyens.

Nous observons aussi, pour la même population de familles qui ne scolarisent pas leurs enfants, que ces dernières sont regroupées dans une minorité de localités, ce qui suggère des facteurs liés soit à l'éloignement des écoles, soit à une question d'attitude propre à certaines localités. Ainsi, à Petite Montagne, la moitié des 787 familles ne scolarisant aucun enfant se concentrent sur 22 localités parmi les 169 localités recensées (ces 22 localités représentent environ un tiers de la population de la zone).

Kajou, la localité qui concentre le plus de familles ne scolarisant pas leurs enfants, avait en 2007 une école qui s'était présenté comme un partenaire potentiel du projet, mais elle a fermé en 2008. L'absence d'école de proximité à l'époque où le recensement a été fait suggère donc que la distance peut être un vrai problème pour scolariser. En l'occurrence, 70% des familles de cette localité ne scolarisent pas leurs enfants.

Il faut donc nuancer le discours sur l'importance de l'école, qui est sans doute répandu mais connaît encore des « poches de résistance » dans la population, soit liées à une demande faible, soit à une absence d'offre de proximité. Mais une fois cette nuance apportée, il faut aussi reconnaître que les familles rentrant dans la dynamique de scolarisation, et qui aujourd'hui à Petite Montagne représentent une majorité, essaient de dépasser les contraintes, surtout d'ordre économique, pour scolariser un maximum d'enfants.

Entre une très grande motivation et une forte insistance sur l'absence de moyens, le discours des acteurs est parfois paradoxal. Comment concilier ce discours résolument engagé de l'ensemble des acteurs rencontrés pour une éducation efficace, où chacun joue son rôle, et le discours de la faiblesse des moyens ? Comment se fait-il que la plupart des personnes se disent optimistes quant à l'avenir de l'école ?

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 circule entre tous les acteurs du système-école.

## **6.5 L'engagement des acteurs clés dans l'amélioration de l'éducation et l'équilibre à travers la négociation**

Il est admis au sein des communautés, que les parents qui font confiance en la capacité du directeur auront plus de facilité à anticiper la rentrée scolaire et préparer l'argent nécessaire au paiement d'une première tranche. En effet, un directeur qui prend ses responsabilités fera en sorte de tenir ses engagements, et de faire fonctionner l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire. La réputation du directeur, et donc de l'école, favorise de fait le paiement d'une première tranche de l'écolage.

Il est également admis que si l'écolage est plus bas (par exemple 200 HTG pour les écoles nationales), il y a plus de possibilités de le payer et de prendre en charge l'uniforme.

Une première négociation se fait entre le parent et lui-même : dans quelle école inscrira-t-il ses enfants? S'il souhaite une école qui fonctionne, il risque de devoir payer plus cher. A-t-il de quoi payer? Est-il prêt à vendre une poule, une chèvre, une partie de sa récolte, pour payer la première tranche d'écolage et acheter l'uniforme? Ou bien vaut-il mieux essayer l'école la moins chère (souvent l'école nationale) quitte à accepter que l'élève ne réussisse pas à progresser?

Si une école de proximité a montré sa capacité à fonctionner régulièrement toute l'année, que les maîtres semblent sérieux, que les élèves qui sont passés par cette école savent effectivement lire et écrire et atteignent même le CEP, alors les parents seront mieux disposés à faire un effort supplémentaire et tenteront une inscription dans cette école.

Cependant, comme cela a été mentionné dans la plupart des écoles (appuyées ou non appuyées) la première tranche tarde souvent à être versée. Un premier ultimatum est généralement posé pour la période des contrôles du premier trimestre, début novembre, au moment où la présente mission d'évaluation était réalisée. Pour mettre la pression, le directeur peut renvoyer les élèves qui n'ont pas payé. S'il considère que l'école fonctionne bien, l'élève peut alors jouer un rôle non négligeable en motivant ses parents à payer.

Dans une des écoles « performantes » appuyées par IA, les parents à ce moment essaient de négocier avec le directeur un délai. A ce stade, la confiance entre parents et directeur est primordiale, et le fait que ce dernier soit originaire de la zone représente un avantage certain. La flexibilité peut aussi intervenir par rapport aux familles nombreuses, dont certains enfants peuvent être exemptés d'écolage si les autres payent.

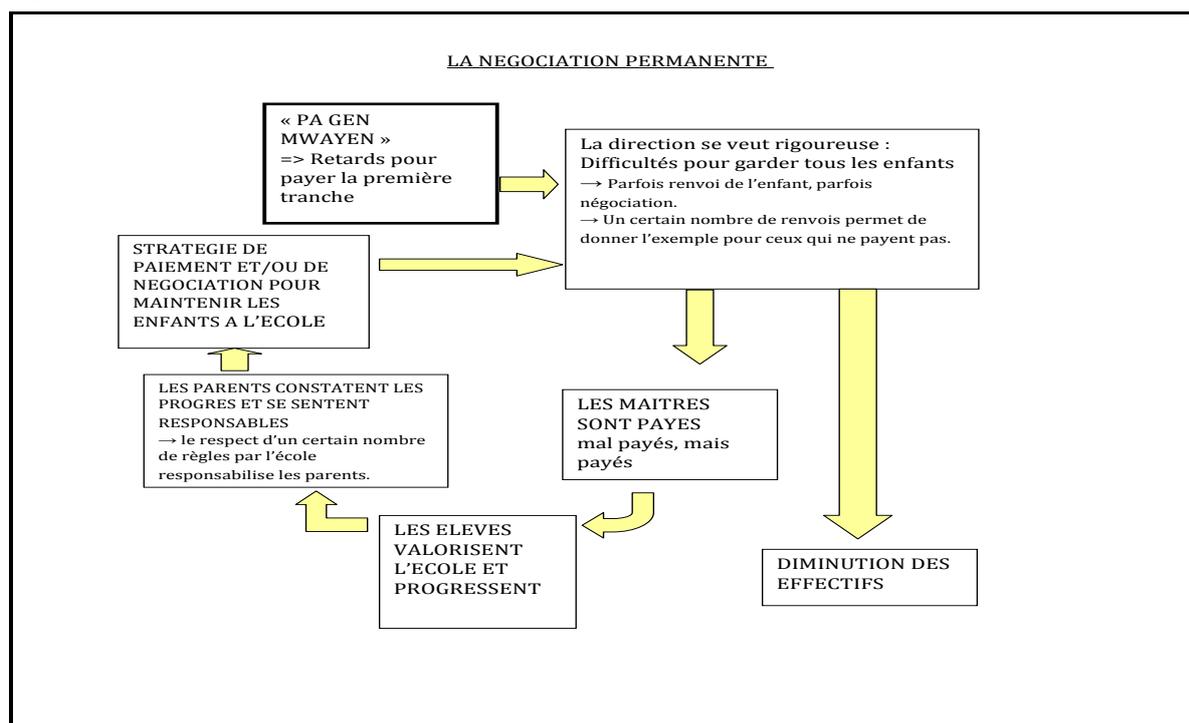
Dans cette négociation avec les parents, le directeur doit jongler entre la fermeté et la flexibilité. Si l'école a un fondateur et un directeur, les parents essaient d'amadouer d'abord le fondateur, en général plus paternaliste. Au final, un délai aura probablement été négocié, même s'il est possible qu'un pourcentage d'élèves soit renvoyé.

A ce moment là, le directeur doit à son tour négocier avec le maître, car celui-ci doit accepter des retards dans le paiement de son salaire ou bien une diminution de celui-ci. Il est encore une fois question de confiance. Les maîtres savent lorsque le directeur est rigoureux, et s'ils sont aussi originaires de la zone ils sont prêts à prendre sur eux pour assurer les cours. Un maître disait par exemple :

« Le directeur a toujours essayé de raisonner les maîtres, à cause des retards des paiements. Mais il a toujours joué cartes sur tables »

Dans certains cas, cela ne suffit pas, et les maîtres démissionnent, ou s'absentent pour aller travailler leurs champs. A ce moment là, le directeur peut décider de prendre en charge les classes sans maître. Quand la négociation réussit, et que les maîtres ont accepté un délai ou une diminution de leur salaire, ils devront « négocier » avec leur conscience professionnelle et leur engagement communautaire. S'ils sont de la zone, et croient qu'ils seront tant bien que mal payés au final, ils feront « des sacrifices » et resteront jusqu'à la fin de l'année, en respectant les principes de l'école. Ce respect des principes confirme le statut de « bonne » école, et cela renforce la motivation des parents à aussi faire des efforts supplémentaires. La figure 6 présente de manière synthétique toute la logique de négociation décrite préalablement.

**Figure 6 – Schéma de la négociation permanente**



On voit dans ce schéma qu'il est possible 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 fassent pas face à 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. Pour ce faire, 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.

## **6.6 Modèles d'organisation autour de l'école**

Pour comprendre comment une école fondée par un leader traditionnel peut évoluer vers un encadrement plus rationnel et une gestion standardisée, il faut se pencher sur les hypothèses de travail évoquées préalablement et qui pourraient expliquer en partie ce qui facilite la capacité d'adaptation d'une école. Notre hypothèse de départ, construite avec Inter Aide, proposait un modèle décrivant l'organisation de l'école et pouvant expliquer la capacité de l'école à se maintenir dans le temps, à absorber les investissements proposés, et à s'approprier des outils et des pratiques pour maintenir, adapter, et réinventer une dynamique d'amélioration au-delà du projet.

Trois paramètres essentiels pouvaient, dans ce modèle hypothétique, être déterminants :

- Le style de leadership du fondateur de l'école
- Le tissu social autour de l'école
- La présence ou l'absence d'un encadrement extérieur (Paroisse, Etat, ONG...)

### **6.6.1 Le fondateur de l'école et la capacité à construire la compétence en vue de l'émergence d'un leadership ouvert aux changements.**

Inter Aide avait, dès le début de la mise en place de la démarche contractuelle, pris en compte le fait qu'une école, même si elle a une vocation communautaire, est portée par un fondateur, qui assure sa direction. Ce fondateur est généralement un leader, soit du fait de son statut socio-économique (plus de terres) soit de part sa fonction spirituelle (pasteur, hogan...), soit du fait de son niveau d'éducation supérieur à ses pairs. Certains fondateurs cumulent ces trois « qualités ». Même si le fondateur n'a ni les compétences d'un gestionnaire ni celles d'un pédagogue, son initiative (la création d'une école) crée un point de départ pour faire progresser les taux de scolarisation et la qualité de l'offre sur la zone concernée.

#### *6.6.1.1 La place du directeur-fondateur de l'école*

Le fondateur est une figure qui dans tous les cas a un lien essentiel avec l'école. Il est vu par la communauté comme le « maître »<sup>24</sup> de l'école. De fait, souvent les écoles ne sont pas tant connues sous leur nom officiel que sous le nom de celui qui les a créées. Ainsi, il n'est pas rare lorsque nous demandons notre chemin que les personnes ignorent où se trouvent l'école La Réussite de Balandry, mais savent parfaitement où se trouve « lekol mèt Onore », ou « kay mèt Alès ». L'école, c'est avant tout « l'école d'un maître X », ou « l'école de chez X ». Par ailleurs l'école fonctionne souvent sur un terrain dont le fondateur est le propriétaire, ce qui augmente le sens et l'attribution de la propriété de l'établissement.

Un lien particulier existe entre le fondateur et l'école. L'école est une instance du leader, un prolongement pourrait-on dire de sa condition de leader. Même si le discours convenu veut que l'école soit pour la communauté, personne ne s'y trompe, c'est bien

<sup>24</sup> Au sens de chef, de responsable. Ce terme, très utilisé dans le milieu rural haïtien, date de la période de la colonisation.

l'école de maître X. Nous sommes loin d'une représentation de l'école comme un service « neutre », indépendant des personnes qui le gèrent. Dans ce contexte, la circulation du pouvoir et de la légitimité ne va pas de soi, et c'est la raison pour laquelle le style de leadership joue un rôle déterminant sur la bonne marche de l'école.

Dans cette hypothèse de travail formulée sur le leadership du directeur-fondateur, on a identifié parmi sept écoles, cinq écoles avec un leadership centré sur l'autorité du directeur avec difficulté de transfert de légitimité et de pouvoir. Parmi ces écoles nous avons, une école « performante », trois écoles non performantes appuyées par IA et une école non appuyée. Dans deux autres écoles (performantes), le constat clair a été fait de la présence d'un leadership centré sur la finalité de l'école et ouvert aux changements tel que valorisé dans l'approche sur laquelle IA met l'emphase.

C'est un critère important, car il permet d'établir la capacité d'une école à intégrer de nouveaux modes de fonctionnement. La manière dont le fondateur conçoit l'école lui permettra d'être plus ou moins réceptif aux changements proposés par une organisation comme Inter Aide. En effet, le changement doit être admis et autorisé par le fondateur pour avoir une chance de se concrétiser. Ensuite, si le processus est enclenché, il restera à avoir les compétences pour comprendre et gérer les nouveaux modes de fonctionnement.

Si le leader est ouvert sur le changement, s'il est motivé par une progression réelle de la scolarisation, il a plus de chances de faire siennes les recommandations d'Inter Aide et de convaincre l'équipe-école et le comité de parents de leur pertinence. Les directeurs des écoles « performantes », en ce sens, ont montré qu'ils étaient capables de s'approprier des outils comme le cahier de préparation des leçons, le cahier de caisse, ou les cahiers de présence.

Si le leader est centré sur son statut de leader, et non pas sur la finalité de l'école, il n'absorbe pas véritablement le changement proposé, mais il opère une adaptation qui s'appuie sur l'encadrement d'IA et qui risque de disparaître à la fin du projet. Son intérêt est en effet de renforcer son leadership, et donc il utilise l'aura du « blanc » pour faire progresser son école et obtenir des avantages (des « carottes » du projet). Cependant, comme nous le verrons ci-dessous, ce leadership se fait rattraper par une demande croissante de qualité de la part des parents.

#### *6.6.1.2 Capacité à construire une nouvelle compétence en vue de l'émergence d'un leadership centré sur les finalités de l'école et ouvert au changement*

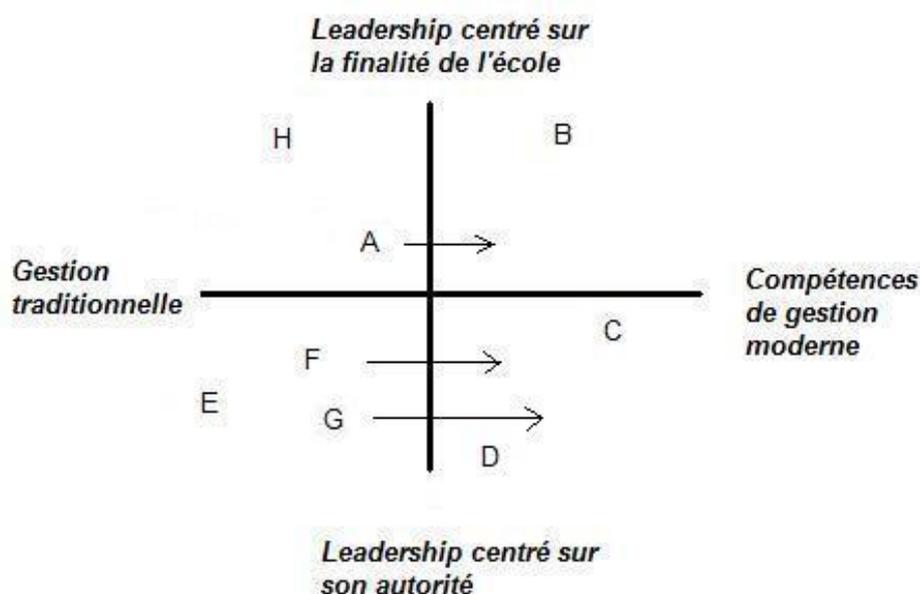
Généralement, ces leaders traditionnels ont un déficit de formation. S'ils gardent la direction de l'école, ils risquent de freiner l'évolution de la gestion vers un modèle plus professionnel. Le leader peut alors choisir de déléguer la fonction à un directeur plus compétent, et c'est ce qui arrive assez naturellement lorsque les leaders considèrent l'école dans sa finalité et ne sont pas centrés sur la préservation de leur autorité.

La capacité à construire des nouvelles compétences est parfois déjà présente en la personne du fondateur, lorsque celui-ci a eu accès à une scolarisation plus ou moins avancée. En général, ce type de leader a été scolarisé en ville, souvent à Port-au-Prince. Ce qui en plus de lui avoir donné accès à une formation lui a donné une ouverture au

monde et une plus grande adaptabilité. C'est précisément le cas de l'école « performante » appuyée par IA avec un leader au profil traditionnel.

Ainsi une école qui veut être éligible pour obtenir la subvention du PSUGO doit avoir un directeur pédagogique qui accompagne le directeur-fondateur dans la gestion de l'école, et ce directeur pédagogique doit avoir un certain niveau académique. Malheureusement, il arrive souvent que le pouvoir soit monopolisé par le fondateur, et que le directeur pédagogique ne puisse prendre des décisions significatives et durables, car il sent bien qu'il n'est pas investi de la légitimité pour le faire.

Or, il est intéressant de noter que les écoles de l'échantillon présentent une évolution dans leur leadership. Lorsqu'on les observe avec le critère du type de leadership et le critère des compétences, on peut les situer dans la figure suivante avec les écoles « performantes » appuyées (A,B,C), les écoles « non performantes appuyées » (D,E,F) et les écoles «non appuyées» par Inter Aide (G,H) :



L'interprétation possible est qu'il y a une évolution claire vers une tentative de changement de modèle, une dynamique. Les écoles qui étaient portées par des leaders ayant des visées communautaires (leadership centré sur la finalité éducative de l'école) se rendent compte que leur bonne volonté ne suffit pas. Les écoles dont les fondateurs ont résisté aux changements se rendent aujourd'hui à l'évidence : ils doivent détenir des compétences pour répondre à la demande de parents souhaitant une école qui produit des résultats. Cet effacement des leaders traditionnels qui ne se positionnent plus en première ligne, en faveur de directeurs ou directrices plus jeunes et formés, est à mettre en lien avec cette demande des parents, qui vont chercher les écoles sérieuses et évitent celles qui ne donnent pas de garanties de résultats.

### **6.6.2 Un facteur caractérisant le leadership : originaire/non originaire de la zone.**

Cet aspect est plus flagrant au niveau d'une des écoles « non performantes » enquêtée. Cette école a fonctionné de manière régulière pendant la période du projet d'Inter Aide, malgré quelques problèmes rencontrés entre le fondateur et la communauté. Aujourd'hui, l'école ne fonctionne qu'avec 45 élèves qui forment 3 ou 4 classes gérées par le fondateur uniquement. Non payés, les maîtres sont partis. Dès l'arrivée de l'équipe d'évaluation dans la localité, des personnes croisées sur le chemin et autour de l'école ont formulé des plaintes sur la mauvaise gestion de l'école. Lors de l'entretien avec les parents, les élèves et le fondateur, clairement il est apparu qu'il n'y avait pas de confiance entre le fondateur et le reste de la communauté. Il n'a pas adopté les outils de gestion qui auraient pu faciliter une bonne communication avec les parents, notamment le suivi rigoureux des entrées et sorties d'argent. Mais en plus, il n'est pas de la zone. Il est arrivé après s'être marié avec sa femme, qui est -elle - de la communauté. En tant que pasteur, il a voulu lancer une école, parce que c'est ce qu'il savait faire et qu'il n'y avait pas d'école sur cette localité : une des plus isolées de la section de Petite-Montagne (Boucan-Carré).

Parallèlement, dans une autre localité où fonctionnent plusieurs écoles, les leaders admettent qu'ils se sentent plus reliés à l'école de l'échantillon, tout simplement parce que le directeur est « un des leurs ». L'école voisine est gérée par une mission chrétienne, donc une organisation extérieure. La confiance accordée au fondateur d'une école semble beaucoup tenir à sa qualité de natif de la zone.

### **6.6.3 Rôle de la communauté autour de l'école**

L'hypothèse de départ a considéré qu'une plus forte densité de population autour de l'école, avec une identité collective forte, pouvait permettre une appropriation plus importante de l'école, et donc favoriser un meilleur fonctionnement.

Il est vrai que les discours reliant le développement de la zone à la scolarisation du plus grand nombre d'enfants possible se situaient dans les zones avec un habitat rapproché. Mais le degré de prise de conscience de l'importance de l'école joue probablement plus que l'identité collective, car au final si les parents s'inquiètent de la progression de leurs enfants, peu importe que l'école soit celle de leur localité ou qu'elle soit à deux heures de marche. Les deux premiers critères pour choisir l'école sont donc en premier lieu la qualité de son fonctionnement et ensuite son coût et enfin sa proximité du domicile.

### **6.6.4 L'encadrement externe**

Les exemples les plus évidents d'écoles encadrées par une instance externe seraient les écoles nationales. Dans leur cas, la fonction symbolique de 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.

Cependant, des situations particulières peuvent se produire, lorsqu'une école communautaire ou privée de la zone est nationalisée et que le fondateur en devient le

directeur, avec une équipe de maîtres aussi locale. Ce fût le cas, par exemple, de Mixte Fraternité de Bouli (Boucan-Carré) lorsqu'elle est devenue « nationale ». A ce moment là, le leadership est toujours assuré par le fondateur, ce qui revient à dire qu'il ne perd rien de sa légitimité et de sa capacité à cadrer l'école et à mobiliser les parents. Dans ce cas de figure, l'Etat intervient surtout en tant que financeur, mais à la différence des autres écoles nationales le directeur s'impliquera plus fortement. D'une part, lui et ses enseignants habitent sur place, et donc peuvent être effectivement présents tous les jours, ce qui n'est pas le cas des autres écoles nationales. D'autre part, même si l'Etat ne verse pas les salaires dans les temps, son souci sera de faire fonctionner l'école malgré tout, car son engagement est tourné vers sa communauté.

## VII. Analyse des effets du projet

### 7.1 Augmentation des effectifs scolarisés

Le projet d'Inter Aide est de renforcer un ensemble d'acteurs autour de l'école pour que chacun produise les comportements attendus à son niveau pour concrétiser un meilleur accès à une scolarisation de qualité.

Ces comportements doivent être intégrés dans le fonctionnement normal des familles et des écoles pour que la dynamique de progression initiée par Inter Aide dans le cadre du cycle d'appui se poursuive au-delà du projet. Ils concernent le paiement des écolages par les parents, la présence des maîtres, la préparation des leçons, le respect du calendrier scolaire... Ce faisceau de bonnes pratiques préconisées par le projet permet de consolider la scolarisation et son efficacité.

Le recensement réalisé par Inter Aide fin 2011/début 2012 à Petite Montagne (Boucan-Carré) permet de porter une première appréciation de cet ancrage, car il donne à voir l'état de la scolarisation lorsque s'amorce le désengagement de l'intervention, au moment où les acteurs savent qu'ils n'auront plus droit aux renforcements matériels (manuels, mobilier, infrastructures) dont ils pu bénéficier les années précédentes. L'aspect stimulant de ce type de projet disparaît, et laisse la place à une phase où les acteurs prennent des décisions en fonction de leur motivation interne ou en fonction de facteurs externes qui ne dépendent pas du projet. Mais en l'occurrence, le PSUGO n'ayant pas encore été mis en œuvre à fin 2011 sur cette zone qui ne bénéficie pas – par ailleurs – d'autres soutiens, nous pouvons considérer qu'il n'y avait pas sur Petite-Montagne d'autre stimulation que celle de la volonté de l'ensemble des acteurs.

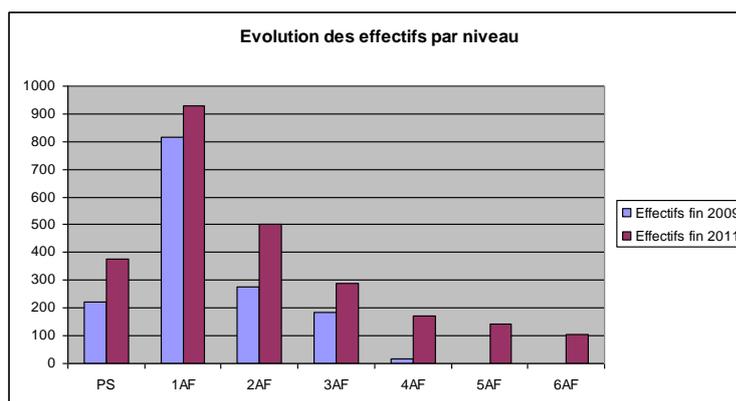
Les enquêtes réalisées pendant cette phase de désengagement peuvent donc nous donner des renseignements sur le niveau d'ancrage des comportements, sur le degré d'appropriation et sur la durabilité des effets produits par le projet.

Comme cela a été souligné précédemment, le recensement de 2011 nous donne d'abord **un taux net de scolarisation qui a opéré un bond de 21% à 56% en 5 ans.**

Ce recensement nous renseigne également 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 rentre progressivement dans les mœurs.

En ce qui concerne les taux d'achèvement du cycle primaire, les outils de mesure du projet ont évolué dans le temps et ne permettaient pas au lancement de prendre en compte les enfants de la zone qui sont scolarisés en dehors (souvent dans le bourg de la commune). Mais si l'on considère comme probable que les enfants scolarisés en dehors de la zone en 2007 représentent une minorité non significative, nous pouvons comparer les effectifs scolarisés entre 2008 (source : recensements des élèves par IA dans les écoles de la zone) et 2011 (source : recensement population de IA).

**Figure 7-Évaluation des effets par niveau**



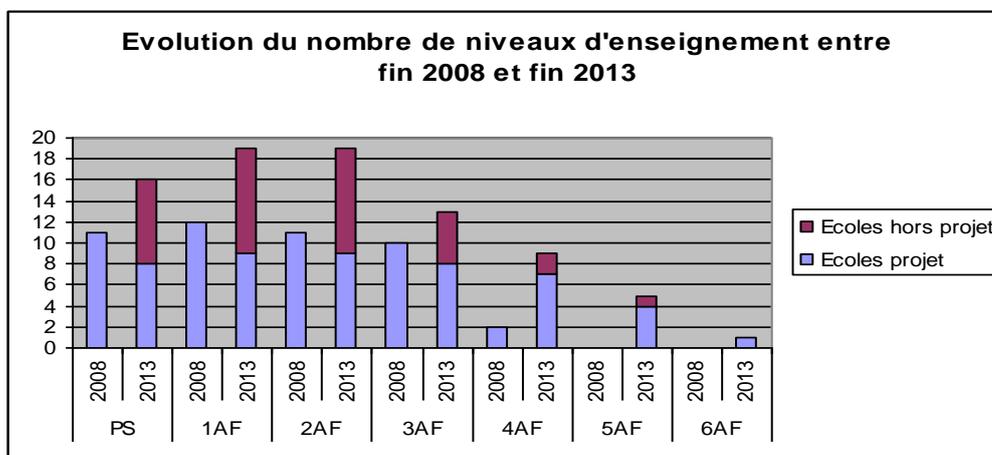
Outre l'augmentation des effectifs, **la zone a également progressé dans l'élargissement de l'offre scolaire, qui atteint la 6<sup>ème</sup> AF** alors qu'elle ne dépassait pas la 3<sup>ème</sup> AF en 2007. Le taux d'achèvement, sur la base d'un calcul sur cohortes fictives, peut être estimé à 11% en 2011 (alors qu'il était de l'ordre de 5% en 2007). Cependant ces chiffres doivent être compris dans une dynamique de progression qui continue au-delà du projet.

En effet, les effectifs scolarisés en 6<sup>ème</sup> AF sur la zone (dans l'école Mixte Fraternité de Bouli) s'élèvent à une cinquantaine, sur un total de 104 élèves en 6 AF déclarés dans le recensement. Autrement dit, la moitié d'entre eux ont quitté la zone pour s'inscrire ailleurs, en particulier à Chambo, le bourg de la commune. Ce qui semble indiquer que l'offre locale est encore en deçà de la demande existante, dont une partie se reporte, si elle en a les moyens, sur l'offre existante en dehors de la zone. Cela suggère que les parents qui ont les moyens sont prêts à faire les sacrifices nécessaires pour compléter la scolarisation de leurs enfants, mais que d'autres parents n'ayant pas les moyens sont en attente d'un élargissement de l'offre locale, moins onéreuse.

## 7.2 Evolutions attribuables au PSUGO

L'évolution de l'offre existante sur la zone a également été stimulée par l'arrivée du PSUGO, dont la mise en œuvre s'est faite à partir de l'année scolaire 2011-2012. Une dernière enquête d'Inter Aide sur les écoles du projet et les écoles hors projet nous permet d'observer qu'une dizaine d'écoles, en partie opportunistes, ont fait leur apparition entre 2012 et 2013 dans l'espoir de bénéficier d'une subvention. Ces écoles proposent d'ailleurs surtout des niveaux d'enseignement qui correspondent aux niveaux subventionnés par le PSUGO, à savoir la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> AF.

**Figure 8-Évolution du nombre des niveaux d'enseignement entre fin 2008 et fin 2013**



L'augmentation de cette offre, dont la durabilité pourrait être questionnée, n'est cependant pas uniquement attribuable au PSUGO. Le directeur de l'une des écoles hors projet de l'échantillon, qui n'a jamais reçu de subvention, nous a expliqué qu'il a été formé par Inter Aide alors qu'il travaillait comme maître sur une école partenaire du projet. C'est le cas également d'un de ses maîtres. D'après ce directeur, il n'aurait peut être pas créé une nouvelle école s'il n'avait pas reçu cette formation. Cet exemple montre l'importance de la formation auprès des maîtres et la manière dont ses effets peuvent se diffuser au-delà du projet.

### 7.3 Observations sur la qualité du fonctionnement

Le projet d'Inter Aide vise non seulement une augmentation de la scolarisation, mais également une amélioration de sa qualité. Pour ce faire, un ensemble de pratiques sont préconisées, qui doivent permettre un fonctionnement plus efficace de l'école.

#### *Pratiques liées au respect du calendrier scolaire*

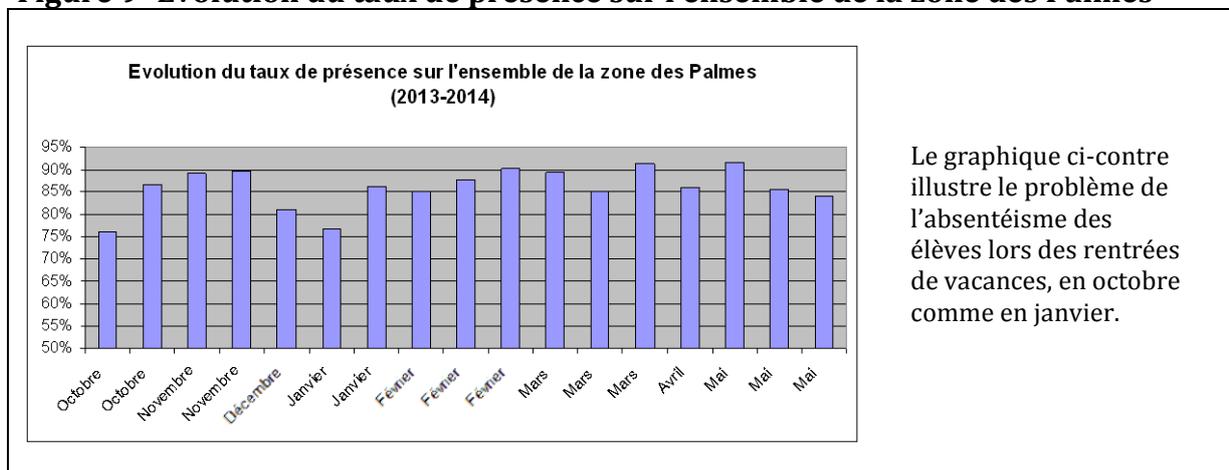
La rentrée scolaire en milieu rural se fait souvent avec plusieurs semaines de retard par rapport aux écoles de la ville. Ce problème concerne aussi les retours après congés, le fonctionnement des écoles lors des semaines où il y a un jour férié, le respect des périodes d'examens ou même de préparation qui sont souvent mises à profit pour travailler dans les jardins.

Ces retards sont souvent justifiés par la difficulté à assumer les coûts de la scolarisation, difficulté liée au calendrier culturel (cf. 6.4).

Le respect du calendrier scolaire nécessite un engagement collectif : le directeur doit ouvrir l'école dans les temps, éventuellement accepter les élèves qui n'ont pas pu encore acheter l'uniforme, les maîtres doivent être présents dans l'école, les parents doivent envoyer les enfants avec ou sans uniforme. Il suffit qu'une catégorie d'acteurs se

démobilise pour que l'école souffre d'une ou deux semaines de retard, que ce soit à la rentrée scolaire ou au retour de congés en cours d'année.

**Figure 9- Évolution du taux de présence sur l'ensemble de la zone des Palmes**



Sur ce sujet, les témoignages sur Juanaria et Petit-Goâve concordent sur le constat d'une progression nette lors de la rentrée 2014-2015, la plupart des écoles ayant ouvert leurs portes la semaine indiquée par le calendrier officiel, et une majorité d'élèves étant présente.

Une analyse de l'évolution des inscrits au cours de l'année scolaire dans les écoles de la zone des Palmes permet de confirmer une tendance vers une plus grande stabilité des effectifs le long de l'année :

MOIS	Evolution des inscrits pendant l'année scolaire (moyenne par école)			Evolution des inscrits pendant l'année scolaire (comparaison sur base 100 en octobre)		
	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Octobre	152	152	155	100	100	100
Novembre	167	156	158	110	103	102
Janvier	170	175	156	112	115	100

Outre le fait que la moyenne par école des inscrits en octobre augmente d'année en année, cette population tend à réduire les variations intra-annuelles, pour atteindre une bonne stabilité en 2013-2014.

Sur la zone de Boucan-Carré, une observation systématique n'est pas possible sur l'ensemble des écoles, mais l'observation des cahiers de présence des écoles de l'échantillon montre qu'une école sur trois a respecté le calendrier officiel.



Le cahier de présence est un outil de gestion introduit par le projet d'Inter Aide. Il est toujours utilisé par l'école de Bouli, école performante de l'échantillon (cf. photo ci-contre). Ce cahier de présence indique une ouverture le 15 septembre (jour officiel : le 8/9). La première colonne porte une majorité de « a » (pour les absents) mais 10 colonnes plus loin (ou 10 jours plus tard) la colonne s'est remplie de « p » (pour les présents). Le respect du calendrier scolaire est clairement encouragé lorsque l'école se montre rigoureuse en posant un principe de fonctionnement : l'outil du cahier de présence formalise et rappelle ce principe, et renvoie les élèves et les parents à leur responsabilité.

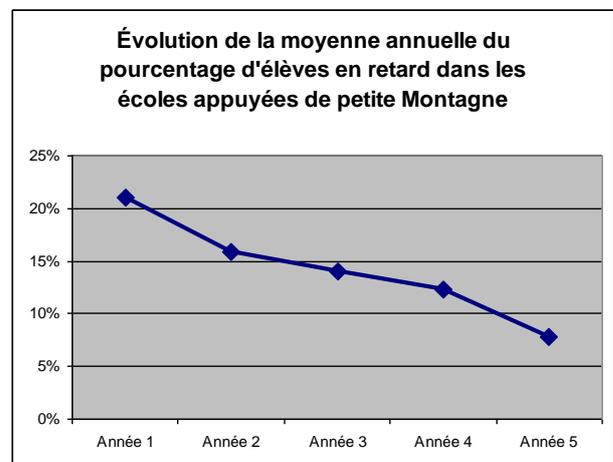
### Pratiques liées à la ponctualité

Les témoignages insistent sur l'importance de respecter l'horaire, la « discipline » (qui d'ailleurs est un terme qui englobe non seulement la ponctualité, mais aussi l'habillement, l'hygiène et le respect de la hiérarchie).

Les observations faites à Petit-Goâve par les animateurs d'Inter Aide sur l'année scolaire 13-14 montrent un taux moyen d'enfants à l'heure de 85%, et pour les professeurs ce même taux est de 88%. Mais si on regarde de plus près cette moyenne est abaissée du fait de deux ou trois écoles qui ne réussissent pas à fonctionner de manière rigoureuse. La médiane est en ce sens plus significative, et elle est de 90% pour la ponctualité des élèves et de 100% pour celle des professeurs.

Il faut ici souligner que la plupart des écoles soutenues à Petit-Goâve n'ont plus à espérer de projets d'investissement importants du programme à partir de 2014-2015, la phase de désengagement s'amorçant en 2015. Il y a donc plus de chances que les comportements observés soient motivés par une exigence interne aux acteurs de l'école, et non pas par l'espoir de recevoir une « récompense ». Ceci, ajouté à l'ensemble des discours entendus sur l'importance de la ponctualité, indique une bonne appropriation de cette pratique.

Sur la section de Petite Montagne, les données produites par le projet montrent une claire réduction 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%.

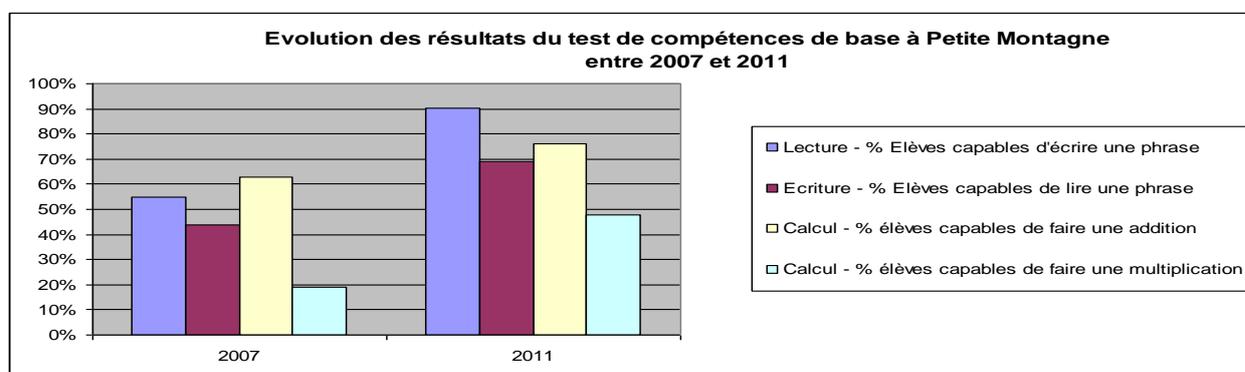


### Effets sur l'efficacité du système scolaire

L'ensemble des maîtres, directeurs et parents ont reconnu l'importance de la formation, qui est une des activités du projet les plus appréciées et valorisées, que ce soit la formation adressée aux maîtres (modules pédagogiques et académiques) ou aux directeurs et comités de parents (modules concernant la gestion de l'école).

À Petit-Goâve sur l'année scolaire 13-14 les données du projet montrent que plus de 90% des maîtres ont préparé leurs leçons régulièrement. Cette pratique s'est érodée à Boucan-Carré sur la fin du projet, mais elle reste sur certaines écoles bien respectée, notamment sur l'école « performante » de Bouli. Malgré une pratique moins suivie par les maîtres, la préparation des leçons est apparue spontanément - dans le discours des acteurs concernés (maîtres et directeurs)- comme une des plus-values de la formation apportée par Inter Aide.

Enfin, le test CB3 réalisé en début et en fin de cycle nous renseigne aussi sur une augmentation notable de l'efficacité des écoles partenaires du projet dans la section de Petite Montagne :



Comme le montre le graphique, la capacité à transmettre des compétences de lecture et d'écriture a notablement augmenté, passant de 44% à 69% sur la compétence d'écriture et de 55% à 90% pour la compétence de lecture. Ces résultats sont homogènes sur l'ensemble des écoles testées.

### 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 rurales<sup>25</sup>. Sur la section de Petite Montagne, il était de 0,85 au démarrage de l'intervention, puis a augmenté pour se situer à 0,96 en 2012 (avec une parité atteinte en 2011 avec un IPS de 1,05).

L'évolution de cette parité sur les niveaux les plus hauts du cycle primaire est également encourageante, puisque sur les classes de 5<sup>ème</sup> AF (qui sont apparues 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.

<sup>25</sup> Source : Rapport PNUD sur les OMD, 2013.

## VIII. Appréciation sur la pertinence de la méthodologie

### 8.1 Le cycle court

Il faut rappeler ici que le cycle peut durer jusqu'à 6 ans et que s'il est appelé « court » c'est par opposition aux phases d'appui de 10 ou 20 ans qui ont été développés dans d'autres zones du pays par Inter Aide. Le postulat de départ quant à l'utilisation d'un cycle court est que celui-ci peut suffire à générer une dynamique d'amélioration avant que les acteurs locaux prennent l'habitude de la présence de l'intervenant, la considèrent comme partie intégrante de leur contexte, et donc se retrouvent en difficulté au moment du désengagement.

Le fait également d'annoncer d'emblée une intervention avec une durée limitée permet de concentrer les efforts des acteurs, qui savent que c'est dans leur intérêt de se mobiliser pour obtenir un maximum de soutien dans le cadre du partenariat.

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 dans le laps de temps programmé, 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.

### 8.2 Les étapes progressives de l'appui

L'étape de préciblage permet de mettre en place une sorte de « sas » d'entrée dans le partenariat pour les écoles qui le demandent, ce qui permet de vérifier la viabilité réelle des écoles, d'une part, mais aussi c'est une manière pour les écoles de tester si le partenariat avec Inter Aide leur convient. Sur l'ensemble des cohortes environ 15% des écoles sortent du cycle d'appui ou tout simplement n'arrivent plus à fonctionner suite à une année de préciblage, soit par manque de mobilisation, soit parce que l'école n'avait pas de raison d'être.

**Tableau 8 : évolution du nombre d'écoles partenaires sur les trois projets :**

	BOUCAN CARRÉ		PETIT GOAVE	JUANARIA		TOTAL
	PETITE MONTAGNE	DES BAYES		JUANARIA 1	JUANARIA 2	
Écoles retenues pour signer le contrat de préciblage (année 1 du projet)	15	6	47	18	2	88
Écoles retenues pour signer le premier contrat de renforcement (année 2 du projet)	13	6	40	14	2	75

La phase de préciblage, comme ont témoigné plusieurs acteurs (animateurs, leaders) a un aspect déstabilisant car la balle est d'emblée posée dans le camp des acteurs locaux de la scolarisation, qui se doivent de prendre des engagements très concrets. Cette démarche n'étant pas celle qui est attendue d'une ONG « classique », il faut un certain temps pour que les acteurs prennent conscience qu'ils doivent être moteurs et être dans l'initiative. Cette déstabilisation est finalement aussi le signe qu'un nouveau modèle de

fonctionnement fait son apparition, questionnant l'ancien modèle, et préparant une évolution possible.

### 8.3 La contractualisation

L'outil du contrat d'engagements, alors qu'il est central dans la définition des responsabilités entre les différents acteurs, n'est curieusement que rarement mentionné par les acteurs. Par contre, une bonne partie de ce qu'il contient en termes d'engagements est mentionné en tant que condition de réussite d'une école de qualité : présence des maîtres, ponctualité, préparation des leçons, participation des parents à la vie de l'école, etc.... ce qui est un bon signe de l'appropriation du contenu.

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 » 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).

La contractualisation en soi ne suffit donc pas à favoriser l'adoption de nouvelles pratiques, et les formations et animations qui l'entourent sont essentielles pour s'assurer que la démarche n'est pas interprétée de manière purement « behavioriste<sup>26</sup> ».

### 8.4 Capacité des écoles à progresser par elles mêmes

Les facteurs qui permettent la progression des écoles sont variables, et le premier se situe au niveau du positionnement du fondateur, sa motivation, sa capacité à accepter le changement. Tous les fondateurs-directeurs n'ont pas la même capacité, et peuvent donc mettre plus ou moins de temps pour accepter une évolution, parfois en nommant un directeur plus compétent.

Le niveau d'aspiration des parents est un autre facteur, car si leurs exigences en termes de qualité sont élevées, ils auront tendance à aller vers les établissements les plus dynamiques. La concurrence entre écoles est en ce sens une forme de stimulation de leur progression.

### 8.5 La non prise en charge des coûts de fonctionnement des écoles

Justement parce que la première des contraintes de la scolarisation est le financement du fonctionnement des écoles, avec notamment le paiement du 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. Si non, les acteurs n'ont aucune raison d'expérimenter des modes de fonctionnement collectif différents (respect du calendrier scolaire, paiement des écolages...).

---

<sup>26</sup> Le behaviorisme est un modèle d'explication du comportement humain basé sur un schéma stimulus/réponse.

## 8.6 La démarche pluri-acteurs

La méthodologie d'Inter Aide cherche à toucher l'ensemble des acteurs du projet à travers des sensibilisations, des formations, et des appuis ponctuels et ciblés. Toutes ces activités sont définies progressivement sur la base d'un diagnostic participatif qui donne lieu au contrat école. Le fait de travailler à travers un outil comme le contrat favorise une mise à plat de la complexité du projet collectif : l'ensemble des écoles qui ont été touchées par l'intervention étaient capables de distribuer clairement les rôles et responsabilités. Et certains acteurs ont clairement attribué cette compréhension à Inter Aide. Le fait de « comprendre » ce qu'est une école, à travers l'ensemble des formations livrées aux comités, directeurs, maîtres et parents, a été apprécié au moins autant que les éventuelles constructions réalisées.

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 pluri-acteurs de la méthodologie permet de formaliser le cadre de la négociation, et de décrocher 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 ».

## 8.7 La mise en réseau des écoles

L'idée du réseau d'école provient du modèle EFACAP préconisé par le MENFP dans sa Stratégie Nationale d'Action-Education Pour Tous. Il s'agit de relier des écoles entre elles afin d'en faire une « grappe » et de susciter une dynamique d'amélioration, avec une école identifiée comme pilote qui soit moteur d'un projet pédagogique. Pendant la durée du projet d'Inter Aide à Boucan-Carré certaines activités mises en place avec l'ensemble des maîtres des écoles ont permis une mise en réseau des écoles partenaires, qui ont par exemple travaillé ensemble sur l'élaboration de leurs examens trimestriels. Mais ce réseau, en l'absence de structure qui le chapeaute et l'anime (organisation locale ou BDS), ne pouvait perdurer au-delà du projet.

La mise en place d'une école pilote perd son sens si le réseau n'existe pas, mais le renforcement d'une école modèle, qui soit animée par un leader dynamique capable de faire progresser l'école au-delà du projet, permet de faire la démonstration qu'il est possible de faire fonctionner une école correctement. Cette école modèle favorise alors la diffusion et l'ancrage de bonnes pratiques.

## 8.8 Reproductibilité de la méthode et transfert à Concert-Action

Le transfert méthodologique a bien été réalisé d'Inter Aide à Concert-Action. Le fait que les deux organisations partagent les mêmes valeurs en termes de responsabilisation des bénéficiaires était un des déclencheurs du partenariat.

Le fait qu'un RP de Concert-Action gère actuellement de manière autonome un projet appliquant 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 nécessitent 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.

Par ailleurs, l'intérêt d'un transfert n'est pas nécessairement la reproduction mécanique d'une méthode. Comme IA le montre en faisant évoluer sa méthode et ses outils, une méthode est vivante si elle évolue et est remise en question. Comme le disait son directeur, la plus value de la création de Concert-Action en tant qu'organisation Haïtienne était de pouvoir comprendre plus facilement les problématiques du terrain Haïtien. La même logique pourrait s'appliquer ici : à terme, le transfert pourra être considéré comme finalisé lorsque CA sera en mesure de repenser la méthode et de l'améliorer à partir de son expertise de terrain.

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, à savoir la 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.

## **IX. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

L'ensemble des données qualitatives et quantitatives analysées lors de cette évaluation montrent, au niveau de la dynamique communautaire, que la scolarisation est un enjeu majeur pour les familles. Tous les acteurs ont conscience que l'éducation est la seule porte de sortie du cycle d'appauvrissement dans lequel sont plongés les populations en milieu rural. Les écoles de proximité sont une réponse évidente à ce besoin d'éducation, et les leaders essaient tant bien que mal de proposer une offre de scolarisation, ou du moins l'apparence d'une offre. Mais de plus en plus cette apparence ne suffit plus, et une exigence plus forte de résultats pousse les directeurs à améliorer leur gestion pour faire preuve de sérieux.

Tel qu'il est défini, le projet d'Inter Aide s'insère donc complètement dans la dynamique communautaire en cours, car il propose de renforcer chaque école en utilisant l'énergie de la motivation des différents acteurs pour aller vers des modèles de collaboration plus efficaces en termes de scolarisation.

Cette motivation est sans doute en partie alimentée (notamment au niveau des directeurs) par le désir d'obtenir des améliorations au niveau de l'environnement physique (salles de classe, pupitres) des écoles. Mais le projet vise aussi l'amélioration de l'environnement communautaire et, à travers la sensibilisation des parents sur l'école de qualité, une plus grande communication entre les différents acteurs et la définition des rôles de chaque partie prenante. Cette définition des rôles et des responsabilités

peut amener les personnes impliquées (parents, leaders, maîtres) en dehors des sentiers battus de leurs habitudes, à l'extérieur de leur zone de confort, ce qui peut créer une certaine résistance aux changements, mais les témoignages les plus positifs sur l'expérience du partenariat avec Inter Aide concernaient finalement cet engagement de l'organisation d'essayer de changer les choses en profondeur, au niveau des comportements collectifs.

Le regard des bénéficiaires sur la méthode est positif, la cohérence du projet est appréciée et ses effets sont constatables. De fait, pour être cohérents avec le principe de la démarche, qui souhaite responsabiliser les acteurs locaux, il faut souligner que les effets doivent être aussi attribués au dynamisme des leaders et à la volonté des parents de faire en sorte que la génération montante ait plus d'opportunités. C'est cette co-production des effets entre tous les acteurs qui permet leur durabilité lorsque Inter Aide se retire.

Il faut insister ici sur l'importance de la qualité de l'animation communautaire. En effet, c'est à ce niveau que se joue la part de responsabilité d'Inter Aide dans le processus d'accompagnement. Son rôle ne pourrait en aucun cas se résumer à celui d'un garant du cadre de la collaboration, définissant des objectifs de progression pour les écoles et faisant signer des contrats rédigés à l'avance, pour distribuer des bons et des mauvais points au moment des bilans annuels des écoles. À chaque étape, la manière d'animer les ateliers, les réunions, les visites de suivi, ... est essentielle pour faire un rappel de la responsabilité de chaque partie prenante et placer Inter Aide dans une position d'accompagnateur.

C'est pourquoi les recommandations proposent un ensemble de repères et de suggestions qui permettent aux équipes de poursuivre la réflexion sur la question de l'animation.

## **RECOMMANDATIONS SUR LA MISE EN ŒUVRE**

### **RECOMMANDATION 1**

Pendant la période de ciblage, il serait intéressant d'identifier clairement les personnes qui portent la « maîtrise » de l'école et de comprendre l'environnement du leader, et les transferts possibles de légitimité. Est-il ouvert à cette idée? Est-il de la zone? La possibilité de ces transferts peut être proposée comme une stratégie de secours, anticipant la disparition du fondateur, afin d'augmenter la résilience de l'école. Bien sûr c'est le fondateur lui-même qui doit désigner son successeur, potentiel ou actuel. Le comité d'école ne suffit pas en soi à faire rebondir l'école, car en plus d'une fonction opérationnelle (la gestion de l'école) il faut aussi remplir une fonction symbolique (la garantie d'une légitimité, du portage symbolique de la « maîtrise » de l'école).

### **RECOMMANDATION 2**

Les animations destinées aux parents peuvent se renforcer en tenant compte de l'utilisation de la comparaison pour faire des choix. Les parents seront sans doute très réceptifs à toute information concrète qui leur permette de jauger la qualité d'une école. Les animations peuvent aussi intégrer des repères au niveau de ce que les parents peuvent faire à la maison pour suivre la scolarisation de leurs enfants. De fait, si les parents apprennent à être réceptifs sur ce que leur dit l'élève ils apprendront sans doute beaucoup sur la qualité du travail du maître.

### RECOMMANDATION 3

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 ces dernières, il serait également intéressant de présenter les outils de suivi qui seront utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs définis en commun.

### RECOMMANDATION 4

Au niveau des formations destinées aux parents, il serait intéressant comme l'a suggéré un RP, d'inclure une composante sur la gestion ou la planification financière pour les aider à mieux gérer leur maigre ressource. Le débat reste entier sur le fait que l'incapacité déclarée des parents à payer l'écolage n'est pas uniquement un problème de moyens, mais également de gestion quotidienne de leurs avoirs.

### 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 SUR LES OUTILS DE SUIVI**

### RECOMMANDATION 6

Les tableaux de résultats du test de Compétences de Base en 3ème AF 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. Une telle base serait assez simple à faire et permettrait notamment de faire des calculs de moyennes pondérées, et non arithmétiques (qui alignent les écoles à égalité, indépendamment du nombre d'élèves testés); les bases de différentes années pourraient également être compilées pour faciliter les analyses. Par ailleurs, le nombre d'élèves testés devrait être de 10 au moins pour augmenter la représentativité de l'échantillon et optimiser le temps de déplacement de l'enquêteur.

### RECOMMANDATION 7

Le test CB3 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.

### 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 multi-sectorielle, 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.

## **X. LISTE DES ANNEXES**

1. Questionnaires
2. Tableaux descriptif des écoles rencontrées
3. Outil pour bilan écoles
4. Liste des documents consultés
5. Protocole de sélection des participants aux focus group