

Scolarisation de base en milieu rural isolé :
Amélioration de l'accès et renforcement de la qualité,
Départements de l'Ouest, du Sud-est et du Centre – Haïti

RAPPORT D'ÉVALUATION

Version finale

Août 2017

Pierre-Emmanuel Couralet

couralet@gmail.com

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
LISTE DES SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS	4
LISTE DES TABLEAUX.....	4
LISTE DES PHOTOS	5
SYNTHÈSE	6
1 INTRODUCTION.....	16
2 CONTEXTE DU PROGRAMME	17
2.1 L'éducation primaire en Haïti.....	17
2.2 Les zones d'intervention	18
2.3 Théorie du changement et cycle d'appui	18
3 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION	20
3.1 Les objectifs de l'évaluation	20
3.2 Plan d'analyse.....	20
3.2.1 La revue documentaire	20
3.2.2 L'enquête de terrain.....	20
3.3 Les limites	23
4 GOUVERNANCE ET FINANCEMENT DES ÉCOLES	23
4.1 Observations et témoignages.....	23
4.1.1 Les Écoles Nationales (EN)	23
4.1.2 Les écoles privées et communautaires	26
4.1.3 La gestion financière opaque des écoles	27
4.1.4 La question du paiement des enseignants.....	27
4.1.5 La supervision des écoles par le Bureau du District Scolaire (BDS)	29
4.2 Les interventions d'Inter Aide	29
4.2.1 Le partenariat avec les écoles.....	29
4.2.2 Les interventions destinées à améliorer le financement des écoles	30
4.3 Réflexions et suggestions	31
4.3.1 Le cas des EN	31
4.3.2 Le manque de transparence au sein du système scolaire	32
4.3.3 Le désengagement d'Inter Aide.....	34
4.3.4 Pérennité des effets du programme et faiblesses structurelles du secteur éducatif.....	36
5 FORMATION DES ENSEIGNANTS ET APPUI PÉDAGOGIQUE ET MATÉRIEL.....	37
5.1 La formation des enseignants et des directeurs	37
5.1.1 Observations et témoignages	37

5.1.2	Les interventions d'Inter Aide.....	39
5.1.3	Réflexions et suggestions.....	40
5.2	Les manuels scolaires et la place du français dans l'enseignement.....	42
5.2.1	Description, observations et témoignages.....	42
5.2.2	Réflexions et suggestions.....	44
5.3	Les équipements scolaires.....	46
5.3.1	Observations et témoignages.....	46
5.3.2	Les interventions d'Inter Aide.....	47
5.3.3	Réflexions et suggestions.....	48
6	MOBILISATION DES PARENTS D'ÉLÈVES.....	50
6.1	Observations et témoignages.....	50
6.1.1	Les décisions de scolarisation.....	50
6.1.2	L'école de qualité et les projets-école.....	52
6.2	Les interventions d'Inter Aide.....	53
6.2.1	Formations et actions de sensibilisation.....	53
6.2.2	Action en faveur des enfants non scolarisés.....	53
6.2.3	Appui aux comités de parents et comités de gestion.....	54
6.3	Réflexions et suggestions.....	54
7	LE SYSTÈME DE SUIVI ET ÉVALUATION (S&E).....	55
7.1	Les données collectées et analysées.....	55
7.1.1	Description.....	55
7.1.2	Réflexions, recommandations et suggestions.....	57
7.2	Le système de gestion des données.....	64
7.2.1	Description.....	64
7.2.2	Réflexions et recommandations.....	65
8	CONCLUSION.....	68
	ABRÉVIATIONS.....	69
	BIBLIOGRAPHIE.....	70
	ANNEXE I : LISTE DES ÉCOLES VISITÉES.....	71
	ANNEXE II : PHOTOS.....	72

LISTE DES SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

Suggestion 1 : Favoriser la « communautarisation » des EN	32
Suggestion 2 : Encourager une plus grande transparence au sein du système scolaire	32
Suggestion 3 : Obtenir la certification des formations Inter Aide par le MENFP.....	34
Suggestion 4 : Analyser les risques ex-ante et réévaluer les projets ex-post.....	37
Suggestion 5 : Reprendre et explorer le principe de la conception de cahiers de leçons préparées. 41	
Suggestion 6 : Tester de nouveaux modes de tarification pour la location de livres.	44
Suggestion 7 : Évaluer l'utilisation réelle des manuels scolaires et leur impact sur les apprentissages des élèves	45
Suggestion 8 : Favoriser l'édition et la distribution de livres en créole	46
Suggestion 9 : Inclure la promotion de la langue créole dans le programme Inter Aide	46
Suggestion 10 : Mieux prendre en compte le risque d'appropriation des constructions communautaires au profit d'intérêts privés	49
Suggestion 11 : Tester des méthodes d'élaboration des projets-école plus collégiales.....	55
Suggestion 12 : Transformer les recensements scolaires en de véritables enquêtes auprès des ménages	58
Suggestion 13 : Élaborer une version améliorée et harmonisée du test CB3.....	62
Suggestion 14 : Collecter des données démographiques, socio-économiques, et sur le passé scolaire des élèves	64
Suggestion 15 : Utiliser le nouveau test de niveau national de 4AF, au moins pour les évaluations de première et de dernière année de projet	64
Recommandation 1 : Améliorer la capitalisation des outils et organiser le partage des expériences entre les projets	42
Recommandation 2 : Améliorer et enrichir les indicateurs de suivi de la scolarisation.....	61
Recommandation 3 : Revoir la méthode d'échantillonnage et la procédure d'administration du test CB3	63
Recommandation 4 : Mieux formaliser les règles de recueil des données afin que celles-ci soient comparables entre les projets et dans le temps.....	66
Recommandation 5 : Revoir le système de gestion des données du programme.	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Echantillon des personnes interrogées lors de l'enquête de terrain	21
Tableau 2 : Niveau d'étude des enseignants des zones d'intervention.....	38
Tableau 3 : Nombre d'écoles et d'enfants testés (CB3) en 2016.....	56
Tableau 4 : Taux d'achèvement du primaire augmenté (TAP+), zones de Régalis (2014) et Lamielle (2015)	59
Tableau 5 : Taux simples, nets et bruts de scolarisation en primaire, par classe d'âge, zone de Lamielle	60

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : École Nationale de Lamielle	72
Photo 2 : École nationale de Lagua (partie ajoutée)	72
Photo 3 : École Mixte Pentecôtiste de Tilory, un des 5 niveaux qui partagent la salle de l'église.....	73
Photo 4 : École presbytérale de Zabrico, début des cours.....	73
Photo 5 : École presbytérale de Bay Tourib, 2 des 7 classes qui partagent la salle de l'église	74
Photo 6 : École Eben Ezer de Lagua.....	74
Photo 7 : École de Demahague, matériel pédagogique	75
Photo 8 : École de Demahague, second bâtiment en construction	76
Photo 9 : École presbytérale de Régalis, cours de français	76
Photo 10: EN de Lagua, cantine scolaire	77
Photo 11: EN de Lagua, groupe des parents d'élève interviewés	77

SYNTHÈSE

CONTEXTE

- Ce rapport d'évaluation porte sur un programme destiné à **améliorer l'accès et la qualité de la scolarisation de base en milieu rural isolé à Haïti**. Ce programme est mis en œuvre par l'organisation non-gouvernementale *Inter Aide* et son partenaire *Concert-Action* et co-financé par l'*Agence Française de Développement* (AFD). L'évaluation a été commandée par *Inter Aide* et réalisée par un consultant indépendant et externe.
- L'évaluation porte spécifiquement sur deux des quatre projets du programme. Ils s'inscrivent dans le même cadre logique et reposent sur la même **théorie du changement**. Leur objectif final est de permettre à tous les enfants des zones d'intervention d'achever un cycle complet d'études primaires. Pour y parvenir, les trois axes d'intervention sont les suivants :
 - La **mobilisation des acteurs du système éducatif** (parents d'élèves, enseignants, directeurs, leaders de la communauté) autour de la scolarisation des enfants ;
 - La **formation de ces acteurs** pour améliorer durablement le fonctionnement des écoles ;
 - L'amélioration des conditions d'apprentissage grâce à des **investissements scolaires** (bâtiments et équipements scolaires ; matériels didactiques).
- La **durée** (6 ans) et le **déroulement du cycle d'appui** (3 étapes) du programme d'*Inter Aide* sont fixés et annoncés dès le lancement des projets : quatre années **d'appui renforcé** individualisé aux écoles succèdent à une année de **pré-ciblage** (état des lieux via un recensement initial ; lancement du projet) et sont suivies par une année de **désengagement** (finalisation des derniers investissements et du plan de formation des enseignants ; recensement final).
- Chaque projet est localisé dans une zone rurale, montagneuse et isolée du département du Centre où l'agriculture est la principale activité économique :
 - La **zone de Lamielle** et toutes les écoles de ce projet, à une exception, sont accessibles en véhicule tout-terrain. Elle est frontalière avec la République Dominicaine, laquelle offre des opportunités d'emploi à certains résidents et des possibilités d'échanges. Une part importante de l'habitat est regroupé au sein de trois localités (Lamielle, Tilory et Lagua).
 - La **zone de Régalis** (Haut-Juanaria) est enclavée, accessible seulement à pied ou à dos d'âne. Les débouchés pour les productions agricoles sont limités ; l'habitat et les écoles sont dispersés. Les taux de scolarisation étaient initialement plus bas que dans la zone de Lamielle.
- Les deux projets ont été lancés à trois années d'intervalle : en 2012 à Régalis et en 2015 à Lamielle. L'année scolaire 2016-2017 est donc la **quatrième et dernière année d'appui renforcé** pour les écoles de la zone de Régalis (précédant l'étape de désengagement), tandis qu'elle n'est que la **première année d'appui renforcé** pour les écoles de la zone Lamielle (suivant l'étape de pré-ciblage). Cette évaluation est donc une **évaluation intermédiaire**, et non finale.
- Chaque projet est géré sur le terrain, avec une grande autonomie, par une responsable de programme (RP) et mis en œuvre avec une équipe d'employés qui sont tous des résidents des zones d'intervention (conseillers pédagogiques, animateurs, et assistant ou coordonnateur).
- Les trois objectifs de l'évaluation énoncés dans les *termes de référence* de cette évaluation sont :
 1. Une **analyse des résultats** du programme (« *Observer et mesurer le degré d'atteinte des résultats et porter une appréciation sur les effets du programme* ») ;
 2. Une **analyse de la stratégie** (« *Analyser la pertinence des choix stratégiques au regard d'un contexte en évolution* ») ;
 3. « Une **analyse plus en détail des activités d'appui** » (formation des acteurs, renforcement de capacités, méthodes d'animation du projet) et « **des outils de suivi-évaluation** qui permettent d'apprécier l'incidence de ces activités et de les améliorer. »

MÉTHODOLOGIE

- Cette évaluation a été réalisée grâce au croisement des informations issues des documents et données de suivi-évaluation fournis par *Inter Aide* et de celles collectées lors d'une enquête de terrain.
- L'analyse des documents et des données du programme s'est révélée ardue en raison de la dissémination des informations dans un grand nombre de documents et de fichiers de données peu organisés et peu harmonisés. L'exploitation des données n'a pas pu être très approfondie ; peu d'analyses quantitatives sont présentées dans le rapport. Ce sont là les principales **limites** de cette évaluation.
- L'évaluateur a réalisé une enquête de terrain du 8 au 15 mai. Il a passé deux jours et demi dans chacune des zones d'intervention et a pu visiter **5 écoles** dans chacune. Il a mené 26 entretiens en groupe ou individuels, avec des enseignants (35 ; dont 7 étaient aussi directeurs d'école), des parents d'élèves (58 ; pour 8 écoles), des membres des équipes *Inter Aide* (15 ; dont les deux RP) et l'inspecteur général du *Bureau du District Scolaire* (BDS) de Cerca-la-Source.
- Le choix des écoles visitées avait été réalisé préalablement avec les superviseurs des deux projets au siège d'*Inter Aide*, puis avait été validé, ou le cas échéant amendé, par les RP. Les deux principaux critères du choix ont été la représentativité de l'échantillon d'écoles et les contraintes temporelles et logistiques (temps d'accès).
Les groupes de parents (entre 5 et 10) ont été invités par le directeur de l'école ou, en son absence, par un autre responsable local. Ils étaient partiellement composés de parents membres du comité de l'école (24/58). Les principaux critères qui semblent avoir guidé la sélection des parents sont leur lieu de résidence (à proximité de l'école) et leur disponibilité (d'où la présence d'une proportion élevée de femmes : 36/58).
- Les entretiens ont été menés sur un mode semi-directif, basés sur des guides élaborés pour chaque catégorie d'interlocuteur. Les règles habituelles pour ce type d'entretien ont été, autant que possible, suivies (dont, ne pas imposer au départ de problématiques). Seuls quatre entretiens se sont tenus en français (les deux RP, le coordonnateur, l'inspecteur général) ; tous les autres ont nécessité l'assistance d'un **traducteur** (l'évaluateur n'est pas créolophone). La communication s'en est trouvée ralentie, mais la connaissance et la compréhension du contexte haïtien par le traducteur ont représenté un atout important. La durée de chaque entretien a été assez courte (une à deux heures) étant donnée les fortes contraintes de temps.

GOUVERNANCE ET FINANCEMENT DES ÉCOLES

Observations et témoignages

Le fonctionnement

- Trois des quatre Écoles Nationales (EN) visitées ont été décrites comme fonctionnant « *au ralenti* », c'est-à-dire seulement trois à quatre jours par semaine et/ou avec un nombre insuffisant d'enseignants. En outre, ces écoles connaissent des périodes d'interruption régulières dues à des grèves ou des incidents.
- Les enseignants et les directeurs nommés dans ces écoles habitent à Hinche ou Cerca-la-Source, à plusieurs heures de transport et/ou de marche. Ils n'y viennent donc, au mieux, qu'une partie de la semaine. Dans certains cas, ils se font remplacer par un enseignant local.
Les enseignants des écoles privées/communautaires (EPC) habitent le plus souvent dans la localité de l'école, mais leur présence est, également, irrégulière et leur nombre souvent insuffisant.

Le financement

- En pratique, le **financement des EN** des zones de Lamielle et de Régalis est le plus souvent **mixte**, assuré partiellement par l'État et complété par les familles.
L'État paie les salaires de certains enseignants, soit directement (pour ceux qui sont nommés), soit indirectement via des dotations (eg, PSUGO) qui sont parfois utilisées à cette fin.
Les parents paient des frais de scolarité (écolage) et des frais d'examen fixés par les directeurs, ou par le comité de parents dans le cas des EN « communautarisées ».
- Le financement des écoles privées/communautaires repose essentiellement sur le **paiement des frais d'écolage** par les parents d'élèves. Certaines écoles reçoivent en sus une subvention d'une institution religieuse à laquelle elles sont rattachées (paroisse ou diocèse, mission Baptiste).

La gouvernance et la question du paiement des salaires

- Le **problème du (non-)paiement des salaires des enseignants** (par l'État ou à cause de l'insuffisant recouvrement des frais d'écolage) est apparu central, dans les interventions des enseignants et directeurs, comme dans celles des parents, pour expliquer ou justifier les dysfonctionnements de nombreuses écoles publiques (EN) ou privées/communautaires.
De façon spontanée ou lorsqu'il leur été demandé quelles améliorations *Inter Aide* pourrait apporter à son programme, un grand nombre de personnes interviewées, appartenant à toutes les catégories d'acteurs (directeurs, enseignants, parents, CP et animateurs) ont demandé ou recommandé une aide pour payer les salaires des enseignants.
- Lorsqu'il leur été demandé les raisons pour lesquelles des familles ne paient pas les frais d'écolage, les parents comme les enseignants ont, presque toujours, d'abord mis en avant la **situation économique** de ces familles. La « *négligence* » de certaines familles a été évoquée dans quelques cas, mais il n'y a jamais eu de réprobation marquée à leur égard.
- Au problème du paiement des frais d'écolage, s'ajoute celui de la **gestion opaque des financements** par les directeurs d'écoles et par les tutelles (paroisses, inspecteurs de zone), lequel impacte souvent le fonctionnement des écoles. De nombreux cas de « mauvaise gestion » financière des écoles nous ont été rapportés.
- Le rôle théorique du BDS consiste à superviser toute l'activité scolaire du district, dont la **formation des enseignants** et la **collecte les données** nécessaires au pilotage du système éducatif. En pratique, les moyens humains et matériels du BDS semblent limités et les inspecteurs de zone sont rarement vus sur le terrain.

Les interventions d'Inter Aide

Le partenariat avec les écoles

- Le partenariat d'*Inter Aide* avec les acteurs des écoles est formalisé annuellement par des **projets-école**. Ceux-ci sont élaborés par un comité comprenant le directeur, des enseignants et des parents. Ils doivent converger vers un ensemble d'indicateurs de qualité communs à toutes les écoles, mais ils permettent aussi de prendre en compte les spécificités propres à chaque école.
- Dans les deux zones, il apparaît plus difficile d'établir un partenariat fructueux avec les EN qu'avec les autres écoles. Cela peut, pour partie, s'expliquer par la moindre présence des directeurs et enseignants (nommés) des EN et le fait que les EN sont moins susceptibles de bénéficier d'investissements immobiliers car elles sont souvent déjà mieux équipées que les autres écoles.

Les interventions destinées à améliorer le financement des écoles

- *Inter Aide* n'intervient pas directement dans le financement des écoles, mais certains éléments de son programme sont destinés à améliorer durablement leur situation financière :

- Les comités de gestion reçoivent des **formations à la gestion du budget** d'une école, et les directeurs sont formés à la gestion administrative ;
- Les animateurs assurent le **suivi continu du paiement des frais d'écolage** ;
- Les formations des parents et les actions de sensibilisation communautaires contiennent des messages sur l'intérêt et l'importance de payer les frais d'écolage ;
- Une formation sur la **gestion du budget familial** a été mise en place dans la zone de Régalis pour apprendre aux parents à gérer les entrées d'argent et épargner pour les frais d'écolage.

Réflexions et suggestions

Le cas des EN

- Dans certaines EN (Lagua et Velot), les comités de parents d'élèves ont instauré une contribution annuelle pour faire fonctionner les écoles et rémunérer les enseignants non-nommés/remplaçants. *Inter Aide* pourrait jouer un **rôle de catalyseur** et de **tiers de confiance** dans ce processus de « communautarisation ».

Suggestion 1 : Favoriser la « communautarisation » des EN

Une action d'*Inter Aide* directement ciblée sur cette problématique (sensibilisation des parents et des enseignants, renforcement du comité de parent, promotion de règles de transparence) pourrait encourager la prise en charge des EN dysfonctionnelles par les communautés.

Le manque de transparence au sein du système scolaire

- Le manque de transparence sur le financement des écoles est à l'origine de nombreux conflits qui entravent leur bon fonctionnement, et il tend à décourager ou freiner la mobilisation des acteurs, dont les parents d'élèves. Ces derniers, en particulier dans le cas des EN, paraissent peu ou mal informés sur la gouvernance effective de l'État (nomination et paiement des enseignants, versement de dotations) et sur leurs droits. Du côté de l'administration, les inspecteurs (généraux et de zone) du BDS, et *a fortiori* leurs supérieurs, sont également peu informés du fonctionnement réel des écoles des zones rurales isolées. Ils sont rarement en contact avec les communautés de ces zones et leur accordent donc un intérêt assez limité.

Suggestion 2 : Encourager une plus grande transparence au sein du système scolaire

Des actions spécifiquement destinées à renforcer la transparence, et ayant un effet durable, pourraient être développées et intégrées au sein de la **théorie du changement** du programme (encourager la **mobilisation citoyenne** des parents d'élèves ; inciter et aider les financeurs et superviseurs du système éducatif à diffuser les informations relatives aux écoles).

Suggestion 3 : Obtenir la certification des formations *Inter Aide* par le MENFP

Les enseignants qui ne disposent que d'un permis provisoire d'enseigner pourraient plus facilement accéder à un permis définitif si le MENFP reconnaissait la valeur des formations dispensées par *Inter Aide*. La **motivation** des enseignants pour s'impliquer dans le partenariat pourrait en être accrue et leurs statuts pourraient en être **clarifiés**.

Pérennité des effets du programme et faiblesses structurelles du secteur éducatif

- Après le désengagement d'*Inter Aide*, il est peu probable que le BDS prenne la suite et exerce efficacement ses prérogatives, en particulier la formation des enseignants dont l'effet risque s'amenuiser assez rapidement en raison de leur **important turn-over**. L'essentiel des difficultés liées aux déficiences de gouvernance du secteur éducatif perdureront donc. Il en est de même pour les difficultés de financement des écoles privées et communautaires (revenus des ménages faibles et incertains). Ces **difficultés structurelles** justifient l'existence du programme d'*Inter Aide* mais elles peuvent aussi en menacer la pérennité.

Suggestion 4 : Analyser les risques *ex-ante* et réévaluer les projets *ex-post*

- Formaliser *ex-ante* l'analyse des risques pour les (nouveaux) projets et les mesures de mitigation possibles.
- Procéder à une nouvelle évaluation de l'effet des projets environ trois ans après leur clôture.

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS

Observations et témoignages

- Le niveau moyen de formation académique des enseignants est bas (collège, parfois lycée). Cela se traduit par des résultats faibles lors des tests académiques qu'*Inter Aide* fait passer aux enseignants. En outre, ils n'ont le plus souvent pas reçu de formations spécifiques pour enseigner.
- Presque tous nos interlocuteurs (enseignants, parents d'élèves, membres des équipes *Inter Aide*,) ont considéré la formation des enseignants comme l'**un des apports les plus importants** du programme *Inter Aide* (et souvent l'apport le plus important). Aucune critique négative n'a été formulée par les enseignants (ni par les parents) à l'égard du **contenu des formations**. Au contraire, les formateurs ont été jugés compétents. Il a été noté qu'ils acceptent d'adapter les formations aux besoins des enseignants, y compris aux demandes formulées pendant les formations. De nombreux enseignants et directeurs ont expliqué que les formations qu'ils ont suivies ont modifié positivement leur façon de pratiquer leur métier.

Les interventions d'*Inter Aide*

- Les formations dispensées aux enseignants sont basées sur le plan de formation défini par le MENFP. Les modules de formation combinent des **apprentissages académiques** avec des **mises en pratique**. Ils sont élaborés par une association de huit formateurs de Hinche. Ces modules restent propres à chaque formateur : ils sont rédigés dans leurs propres cahiers, ne sont pas saisis informatiquement. Ils ne sont donc **pas transférables** entre formateurs ou projets.
- **Le volume annuel de ces formations est important** : sept à huit semaines, soit quatre semaines pendant les vacances d'été, puis les semaines des « petites » vacances scolaires. En outre, les enseignants bénéficient de l'**appui des conseillers pédagogiques (CP) d'*Inter Aide*** lors des visites qu'ils réalisent à l'improviste dans les écoles, et des courtes formations (**tutorats**) adaptées aux besoins identifiés que ceux-ci dispensent pendant les week-ends ou les congés.
- Les directeurs d'école sont formés par *Inter Aide* à la gestion pédagogique de leur établissement au cours de sessions de formation et lors du suivi réalisé dans les écoles par les CP (dont ils doivent être capables de remplir le rôle après le désengagement d'*Inter Aide*). Cette formation pédagogique est cependant difficile à mener car les directeurs sont quasiment tous aussi enseignants et ne peuvent donc guère abandonner leur classe pour aller observer les autres.

Réflexions et suggestions

- Fournir aux enseignants des ouvrages avec une sélection des meilleures leçons, pour qu'ils les reprennent telles quelles ou s'en servent pour préparer des leçons plus élaborées, s'inscrit dans la logique d'**action pérenne** préconisée par *Inter Aide*. En outre, cette démarche permettrait la **capitalisation** des *bonnes pratiques* pédagogiques et leur transmission d'un projet à l'autre.

Suggestion 5 : Reprendre et explorer le principe de la conception de *cahiers de leçons préparées*

À cette fin, il peut être recommandé de :

- Mener une petite étude pour comprendre le refus de cette proposition par les directeurs de la zone de Régalis (et/ou vérifier si le même problème se pose dans d'autres zones).

- Débuter l'élaboration des cahiers de leçons dès le lancement d'un nouveau projet afin d'avoir le temps de couvrir toutes les années du primaire et un grand nombre de matières.

Recommandation 1: Améliorer la capitalisation des outils et organiser le partage des expériences entre les projets

Les modules de formation pour les enseignants – et les autres outils de formation et de sensibilisation développés dans le cadre des projets *Inter Aide* – devraient être mieux formalisés afin de pouvoir être transmis et réutilisés.

Le partage et la capitalisation des expériences devraient être organisés par *Inter Aide* grâce, entre autres, à des réunions d'échange régulières entre les équipes, à un référent commun, à des outils de suivi et évaluation communs.

LES MANUELS SCOLAIRES ET LA PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT

Description, observations et témoignages

- Chaque élève d'école primaire doit normalement disposer de cinq manuels scolaires (mathématiques, français, créole, sciences expérimentales, sciences sociales). Tous ces manuels sont **en français** (à l'exception bien sûr de celui de créole) alors que les enseignants que nous avons rencontrés ne semblaient pas maîtriser cette langue, ni à l'oral, ni à l'écrit.
- Les entretiens font apparaître que les parents et les enseignants accordent de l'importance à la **détention de manuels scolaires** par les élèves. Ils sont vus comme un marqueur de la qualité de l'éducation. Il est plus difficile de se prononcer sur l'**utilisation réelle des manuels scolaires**.
- Chaque école de la zone de Régalis doit désormais élaborer et mettre en place un système de **gestion du stock de livres** initialement fourni par *Inter Aide* (qui, auparavant, complétait l'essentiel des pertes annuelles de manuels).
Dans la zone de Lamielle, un système de **location de livres** a été mis en place (chaque élève reçoit un kit de manuels pour une année en échange d'une cotisation). Le montant indicatif actuel de la cotisation (50 HTG) serait trop bas pour couvrir le renouvellement du stock, mais plusieurs parents d'élèves et enseignants le trouve déjà trop élevé.

Réflexions et suggestions

L'utilisation des manuels scolaires

Suggestion 6: Tester de nouveaux modes de tarification pour la location de livres

Théoriquement, le mode de tarification le plus pertinent pour la location des livres doit combiner une petite pénalité pour la perte d'un livre et une cotisation permettant le renouvellement du stock (qui pourra être faible si les pertes annuelles sont limitées).

Il serait intéressant de tester différentes combinaisons des valeurs de la cotisation et de la pénalité (qui pourraient être choisies par les comités de parents) pour parvenir à la meilleure tarification.

- La question du rapport entre **les avantages et les inconvénients à doter les élèves de primaire de cinq manuels scolaires** devrait être approfondie. L'augmentation de la charge financière des familles et la stigmatisation possible de celles qui ne peuvent pas cotiser sont à classer parmi les inconvénients, tandis que le bénéfice attendu de l'utilisation des manuels est un meilleur apprentissage des élèves. Mais ce dernier est discutable au regard de la littérature académique sur le sujet, d'autant que quatre livres distribués sur cinq sont écrits dans une langue qui n'est comprise ni des élèves ni des enseignants.

Suggestion 7 : Évaluer l'utilisation réelle des manuels scolaires et leur impact sur les apprentissages des élèves

Il serait pertinent de mener une étude à partir d'observations prolongées de classes (croisées avec les données des animateurs et CP) pour évaluer l'utilisation et l'**apport pédagogique effectif** des manuels scolaires dans les classes de primaire des zones d'intervention.

Il pourrait alors être envisagé de concentrer les moyens – dotations de livres d'*Inter Aide* et cotisations des parents – sur les livres dont l'apport pédagogique paraît le plus significatif.

La place de la langue française dans l'enseignement primaire

- L'utilisation du français comme une des deux langues d'enseignement, avec le créole, pourrait être un atout dans le cadre d'un cursus d'éducation bilingue avec des enseignants bilingues. Mais l'utilisation (même limitée) du français dans des zones où quasiment personne n'est en mesure de le parler, et, en particulier, pas les enseignants, a très probablement un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. Elle génère de la confusion dans les apprentissages des élèves, amène les parents à disperser inutilement de l'attention et des ressources, et conduit les enseignants à se sentir dévalorisés.

Suggestion 8 : Favoriser l'édition et la distribution de livres en créole

Une solution à l'absence de manuels scolaires en créole pourrait être de favoriser la création d'une alliance d'ONG/organisations internationales actives dans le secteur de l'éducation et qui s'engagent sur l'achat de volumes de livres suffisants pour intéresser un éditeur local.

Suggestion 9 : Inclure la promotion de la langue créole dans le programme *Inter Aide*

La valorisation et la promotion de la langue créole pourraient être explicitement prises en compte dans les interventions d'*Inter Aide* (plan de formation ; animations auprès des communautés).

LES ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES

Les interventions d'Inter Aide

- *Inter Aide* participe au financement de la construction de bâtiments scolaires (matériaux et salaires des artisans qualifiés) tout en demandant la participation de la communauté (transport des matériaux, logement et nourriture des artisans et main d'œuvre gratuite). Les RP ont fait part de **difficultés pour obtenir cette participation**, en particulier car des écoles dites communautaires sont en fait privées (et les membres de la communauté sont donc peu disposés à travailler gratuitement).
- Cinq constructions ont déjà été réalisées dans la zone de Régalis, avec lenteur (un an pour le premier bâtiment de l'école de Demahague) mais à un coût très contenu. Plusieurs autres bâtiments étaient en cours de construction, dans les deux zones, lors de notre passage. En outre, pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves, *Inter Aide* dote les écoles de mobilier scolaire et de matériels didactiques.

Réflexions et suggestions

Suggestion 10 : Mieux prendre en compte le risque d'appropriation des constructions communautaires au profit d'intérêts privés

Pour améliorer la gestion des biens communautaires, il serait pertinent de :

- Débuter la **formation des leaders** de la zone d'intervention dès la phase de pré-ciblage (et non pas après la construction des écoles).
- Essayer de **déterminer si la gestion d'une école relève d'une logique communautaire ou privée** en incluant quelques questions à cet effet dans le recensement initial des écoles.

MOBILISATION DES PARENTS D'ÉLÈVES

Observations et témoignages

- Il est apparu lors des entretiens que les décisions des parents quant à la scolarisation de leurs enfants (les envoyer à l'école ou pas ; et si oui, dans laquelle) résultent d'un arbitrage entre plusieurs paramètres, dont les principaux sont :
 - Le **coût** : le montant de l'écolage, mais aussi les coûts indirects tels celui de l'uniforme ou des livres peuvent décourager des parents de scolariser leurs enfants ;
 - Le **rendement attendu** de la scolarisation (qui dépend de la **qualité de l'éducation** perçue) ;
 - La **proximité et l'accessibilité de l'école** ;
 - Les **activités alternatives** auxquelles l'enfant pourrait se consacrer (eg, « aller au jardin »).

Les parents qui ont le choix entre plusieurs écoles primaires semblent, logiquement, rechercher le **meilleur rapport qualité/prix**. Certains enseignants et directeurs ont d'ailleurs signalé, ou se sont plaints, des va-et-vient de certains enfants entre les écoles en fonction de la capacité des parents à régler les frais d'écolage et de la réputation de l'école (« nomadisme scolaire »).
- Il est notable qu'aucun des parents d'élèves rencontrés n'ait spontanément mentionné l'existence du **projet-école** qui lie l'école à *Inter Aide* et qui formalise l'engagement de tous les acteurs pour une école de qualité. Même les questions explicites ont suscité très peu de réactions. Cependant, il semble que les parents se soient, au moins en partie, appropriés les principes d'une école de qualité (à travers les formations et les actions de sensibilisation). Certains parents en ont mentionné spontanément les principes, et, lorsque des questions sur les responsabilités des acteurs de l'école leur étaient directement posées, la plupart étaient en mesure d'en citer.
- Les témoignages recueillis dans la zone de Régalis tendent d'ailleurs à mettre en évidence une évolution positive des comportements et des règles de conduite liés à la scolarisation : respect du calendrier scolaire, enseignants plus ponctuels, scolarisation plus régulière, classes moins agitées. L'augmentation importante du taux net de scolarisation en primaire dans la zone de Régalis calculé par *Inter Aide* – malgré les problèmes liés à cet indicateur et à son calcul – tend à confirmer cette évolution qu'il conviendra de valider lors de l'évaluation finale du projet.

Les interventions d'*Inter Aide*

- Des **réunions de formation** pour les parents d'élèves sont effectuées par les animateurs afin d'échanger sur les principes d'une école de qualité et les responsabilités des différents acteurs de l'école. En outre, des **animations communautaires** sont réalisées pour mobiliser les communautés autour de l'éducation, renforcer leurs connaissances sur le fonctionnement d'une école de qualité, amener les communautés à s'impliquer davantage dans la vie des écoles.
- Depuis l'arrivée d'*Inter Aide* dans la zone Lamielle, la **rentrée des classes** s'est effectuée conformément au calendrier du Ministère (début septembre) dans la plupart des écoles alors qu'elle ne faisait pas avant octobre les années précédentes. Il s'agit d'un cas exemplaire où l'action d'*Inter Aide* a permis de modifier les comportements des acteurs de l'école.
- Les **comités de parents** et les comités de gestion reçoivent des formations concernant leurs rôles et responsabilités. Les premiers sont encouragés à participer à la supervision de l'école et à en contrôler le fonctionnement en y effectuant des visites le plus régulièrement possible. Ils participent aussi aux actions d'*Inter Aide* en faveur des **enfants non-scolarisés**.

Réflexions et suggestions

Suggestion 11: Tester des méthodes d'élaboration des projets-école plus collégiales.

L'appropriation des projets-écoles par les parents d'élèves pourrait être facilitée si l'ensemble des membres du comité de parents, voire l'ensemble des parents d'élèves, participaient à leur élaboration (eg, lors d'une réunion de pré-élaboration ou de comités thématiques).

LE SYSTÈME DE SUIVI ET ÉVALUATION

Les données recueillies auprès des ménages

- Les données collectées par *Inter Aide* ne contiennent pas d'informations sur la composition des ménages (âge et genre des adultes, liens de parenté), le niveau scolaire des adultes (ou leur alphabétisation), l'activité économique des enfants et des adultes, les caractéristiques du domicile, le passé scolaire des enfants.
Pourtant, ce type de **données démographiques et socio-économiques** est essentiel pour prendre en compte **l'évolution de la population des zones d'intervention** dans les analyses et, ainsi, distinguer les effets du programme des *effets de composition*. En outre, ces données pourraient :
 - **Enrichir les analyses** sur la scolarisation (rôle du revenu, choix de l'école, trajectoires scolaires, etc.) et ainsi d'améliorer le ciblage et les interventions auprès des familles ;
 - **Être croisées avec d'autres données** collectées par *Inter Aide*, telles celles du *test CB3* ;
 - Bénéficier aux **autres projets *Inter Aide*** lancés dans les mêmes zones (eau, hygiène et assainissement ; agriculture).
 - Permettre de **suivre les cohortes** d'enfants (non-)scolarisés.

Suggestion 12: Transformer les recensements scolaires en de véritables *enquêtes auprès des ménages* (eg, en reprenant des outils et parties du [questionnaire pour les ménages](#) des *Demographic and Health Survey (DHS)* menées à Haïti).

Le cadre logique et les indicateurs de suivi

Recommandation 2: Améliorer et enrichir les indicateurs de suivi de la scolarisation

Pour mieux rendre compte de la situation et de l'évolution de l'éducation primaire, il faudrait :

- Améliorer la **cohérence** des indicateurs avec le cadre logique et l'objectif final des projets ;
- **Utiliser les définitions officielles** des indicateurs de suivi déjà utilisés (*taux d'achèvement du primaire, taux net et brut de scolarisation*) ;
- Enrichir la liste des indicateurs de suivi pour appréhender le fonctionnement et l'**efficience** du système scolaire avec : les **taux de scolarisation simples** ; le *taux brut d'admission en primaire* ; les *taux de redoublement, d'abandon et de survie* par niveau ;
- **Calculer chacun des indicateurs par sexe** ;
- **Collecter les données nécessaires** au calcul de ces indicateurs (genre, redoublements, etc.)

Le test de niveau CB3

- **Les compétences de base (lire, écrire, compter) des élèves de troisième année fondamentale (3AF)** sont mesurées grâce à un test de niveau (dit CB3), simple et rapide, élaboré par *Inter Aide*. Ce test doit permettre de connaître le niveau moyen des élèves de 3AF dans chaque école et de suivre l'évolution de ce niveau au cours du projet.

Suggestion 13: Élaborer une version améliorée et harmonisée du test CB3.

Réunir un groupe de travail avec les RP, des animateurs qui ont administré le test, et, éventuellement, un ou plusieurs experts haïtiens en sciences de l'éducation, permettrait d'élaborer un test amélioré et commun à tous les prochains projets *Inter Aide*.

Recommandation 3 : Revoir la méthode d'échantillonnage et la procédure d'administration du test CB3.

Il faudrait tester au moins 20 élèves de chaque classe (ou la totalité des élèves venant régulièrement, s'ils sont moins de 20). En outre, pour évaluer l'effet du programme *Inter Aide* sur le niveau de compétence de l'ensemble des élèves de la zone d'intervention, il conviendrait de tester les enfants de toutes les écoles ou d'ajuster les résultats des tests par les caractéristiques des élèves pour limiter les *effets de composition*.

- L'évolution brute (non ajustée) des résultats des tests (au niveau de la zone ou des écoles) ne s'explique pas nécessairement, ou pas seulement, par une amélioration des compétences des élèves. Elle peut aussi refléter une évolution de la composition de l'échantillon d'une année à l'autre, si l'échantillon des écoles testées n'est pas le même et/ou si les élèves scolarisés dans ces écoles n'ont pas les mêmes caractéristiques.

Suggestion 14 : Collecter des données démographiques, socio-économiques, et sur le passé scolaire des élèves (petit questionnaire joint au test ou croisement avec les données des enquêtes auprès des ménages).

Suggestion 15 : Utiliser le nouveau test de niveau national de 4AF, au moins pour les évaluations de première et de dernière année de projet

Les règles de recueil et le système de gestion des données

- Les procédures actuelles de saisie, de gestion et d'exploitation des données ne permettent pas d'en contrôler et garantir la qualité, et les rendent difficilement exploitables et transmissibles (*eg*, entre les RP). En outre, les données et les informations sont dispersées et difficiles à croiser.

Recommandation 4 : Mieux formaliser les règles de recueil des données afin que celles-ci soient comparables entre les projets et dans le temps.

Recommandation 5 : Revoir le système de gestion des données du programme, afin de fournir aux RP des outils standardisés et plus performants..

CONCLUSION

- L'évaluation du programme de *scolarisation de base en milieu rural isolé* mené par *Inter Aide* en Haïti fait apparaître que ce programme s'appuie sur **une théorie du changement pertinente et cohérente**, principalement axée sur la mobilisation et la formation des acteurs du système éducatif.
En outre, les projets sont mis en œuvre par des **équipes compétentes** qui disposent d'une bonne connaissance de leurs zones d'intervention en général et des problématiques de la scolarisation dans ces zones en particulier. Grâce à l'autonomie dont disposent ces équipes, elles peuvent adapter au mieux les projets et procéder à leur amélioration continue.
- Ce programme s'accompagne d'un effort important de collecte de données sur le terrain. Cependant les **carences du système actuel de suivi et évaluation** n'ont pas permis de mesurer rigoureusement les effets du programme lors de cette évaluation intermédiaire, et elles rendent difficile la capitalisation des expériences.
La mise en œuvre des **recommandations** formulées dans ce rapport devrait cependant permettre de résoudre ce problème et de réaliser des évaluations finales quantitatives des effets des projets en cours et futurs.

1 INTRODUCTION

- Ce rapport d'évaluation a été commandé par *Inter Aide*, une organisation non-gouvernementale, créée en 1980, « spécialisée dans la réalisation de programmes de développement auprès de familles particulièrement démunies ». Elle a été réalisée par un consultant indépendant et **externe** à l'organisation.
- Cette évaluation concerne un programme de développement¹ destiné à améliorer l'accès et la qualité de la scolarisation primaire dans quatre zones rurales isolées à Haïti. Ce programme est co-financé par l'*Agence Française de Développement* (AFD) et mis en œuvre par *Inter Aide* et son partenaire *Concert-Action*. L'évaluation porte spécifiquement sur deux des quatre projets² du programme, situés dans deux zones montagneuses du département du Centre. Ils sont en cours de réalisation. Il s'agit donc d'une **évaluation intermédiaire**, et non finale.
- Conformément aux *termes de références*, cette évaluation des effets du programme et de la pertinence des choix stratégiques a été réalisée sur la base des documents fournis par *Inter Aide* (rapports et notes ; fichiers de données) et d'une enquête de terrain dans les zones couvertes par les deux projets.
- Il faut noter que cette évaluation n'est pas :
 - Une **évaluation d'impact** : le cadre d'évaluation du programme ne permet pas d'en mesurer l'effet net (pour cela, il aurait fallu disposer d'un groupe témoin d'écoles hors programme) ;
 - Une **évaluation coût-efficacité** ou **coût-efficience** (une comparaison des bénéfices du programme et des dépenses engagées pour y parvenir) : les résultats du programme ne sont pas valorisés et les données de coût ne sont pas utilisées.
- Il était attendu que l'évaluateur propose « *des recommandations concrètes* » pour améliorer les activités et les résultats du programme. Cependant, au vu, d'une part, de la courte durée de l'évaluation (20 jours) et du grand nombre de problématiques abordées, et, d'autre part, des faiblesses du système de suivi et évaluation (voir §7), ce sont principalement des **suggestions** qui sont énoncées – à cinq exceptions près. Cette différence sémantique entend souligner que, dans la plupart des cas, l'évaluateur ne peut prétendre avoir atteint un niveau de connaissance et de compréhension suffisant du programme, en comparaison des équipes d'*Inter Aide* présentes sur le terrain depuis des années, pour pouvoir apporter plus que des pistes de réflexions et un regard externe.

Notons, en outre, que les informations (faits, indicateurs) présentées dans ce rapport présentent un niveau de fiabilité modéré. L'évaluateur a recoupé aussi souvent que possible les faits rapportés, mais tous n'ont pu l'être et la qualité des données utilisées est sujette à caution.
- Ce rapport d'évaluation est constitué de six parties. La description du contexte du programme évalué (§2) et de la méthodologie de l'évaluation (§3) précèdent la restitution des résultats de l'évaluation. Ceux-ci sont regroupés autour de trois grands thèmes d'analyse : la gouvernance et le financement des écoles (§4) ; la formation des enseignants et l'appui pédagogique et matériel aux écoles (§5) ; la mobilisation des parents d'élèves (§6). Une présentation des résultats, une analyse de la stratégie du programme, et des réflexions et suggestions sont proposées pour chacun de ces thèmes. Dans une dernière partie §7), le système de suivi et évaluation du programme est analysé et des propositions concrètes sont formulées pour l'améliorer.

¹ Dans l'ensemble du rapport, les termes **programme** et **projet** sont utilisés au sens habituel de la gestion de projet (un programme est un ensemble de projets concourant à un même objectif). Notons que ces acceptions diffèrent de celles utilisées dans les documents d'*Inter Aide* ; le terme programme y est utilisé au sens de projet.

² L'un des deux autres projets s'est achevé en 2016 (Petit-Goâve), tandis que l'autre, réalisé par Concert-Action, est en cours (3ième année).

2 CONTEXTE DU PROGRAMME

2.1 L'ÉDUCATION PRIMAIRE EN HAÏTI

- Peu d'**indicateurs de scolarisation** récents sont disponibles pour Haïti³. Les estimations les plus récentes sur le niveau d'instruction et la fréquentation scolaires sont issues d'une enquête auprès des ménage réalisée en 2012⁴ ([EMMUS V](#), p.25-30) :
 - Le **niveau moyen d'instruction** de la population est faible (une femme sur quatre et près d'un homme sur cinq de 6 ans et plus n'ont jamais été scolarisés), mais :
 - Plus de 90% des enfants de 10 à 14 ans étaient scolarisés au moment de l'enquête (quel que soit le niveau), filles comme garçons.
 - Le *nombre médian d'années d'études complétées* s'est fortement accru pour les jeunes générations. Il est ainsi passé de 0⁵ pour les femmes de 40-54 ans à 7,4 pour celles de 20-24 ans.
 - Le *taux net de scolarisation*⁶ pour le niveau primaire est estimé à 77% (75% dans le département du Centre). Il est plus élevé en milieu urbain (86%) qu'en milieu rural (73%), et à peu près équivalent pour les filles et les garçons.
 - Le *taux brut de scolarisation* pour le niveau primaire est estimé à 165% (151% dans le département du Centre). Il est un peu plus élevé pour les garçons (171%) que pour les filles (159%), et à peu près équivalent en milieux urbain et rural.
Ce taux élevé s'explique par « *les multiples redoublements, le surpeuplement des classes et l'importance du nombre de surâgés* » ([Plan Opérationnel 2010-2015](#), p.38)
 - Le *taux d'achèvement du primaire* a été estimé à 44 % par l'[UNESCO](#) à partir des données de cette enquête.
- L'offre scolaire en primaire à Haïti à la particularité (par rapport au reste du monde) d'être très **majoritairement une offre privée** (comme pour les autres cycles). Celle-ci représentait 81,5% des effectifs et 90% du parc scolaire au moment de la préparation du [Plan Opérationnel 2010-2015](#) (p.38). Le coût de la scolarisation est donc élevé relativement aux ressources financières souvent très faibles des familles. Il a été estimé en 2012 que 54% de la population haïtienne vivait sous le seuil international de pauvreté⁷ ([Banque Mondiale](#)).
- Les problèmes chroniques du système scolaire Haïtien sont connus. Il est caractérisé par une offre scolaire « *insuffisante* » ; une éducation « *de qualité en moyenne plutôt médiocre* », « *la faiblesse de sa gouvernance* » ([Recommandations De la Commission Présidentielle Éducation et Formation](#), 2010).

³ Conférer les [Indicateurs du Développement dans le monde](#).

⁴ Une nouvelle enquête du même type (*Demographic and Health Survey*, DHS) a été réalisée en [2016](#) mais les résultats n'étaient pas encore disponibles au moment de la rédaction de ce rapport.

⁵ *Je*, plus de la moitié des Haïtiennes de cette classe d'âge n'ont jamais été scolarisés.

⁶ Notons que le terme « fréquentation » est utilisé à la place du terme « scolarisation » dans le rapport de l'enquête EMMUS.

⁷ 1,90USD en parité de pouvoir d'achat, par personne et par jour.

2.2 LES ZONES D'INTERVENTION

- La stratégie actuelle⁸ d'amélioration de la scolarisation a été lancée en 2007 dans la commune de Boucan-Carré, puis en 2010 dans la commune de Petit-Goâve⁹. Ces deux projets ont été achevés respectivement en 2013 et en 2016. Trois autres projets sont actuellement en cours : les deux projets qui font l'objet de la présente évaluation (département du Centre) et un projet sur la commune de Côtes-de-Fer (limite occidentale du département du Sud-Est) lancé en 2014 par une association haïtienne partenaire d'*Inter Aide*, Concert-Action¹⁰.
- Les deux projets évalués mettent en œuvre la même méthodologie et s'inscrivent dans le même cadre logique. Chaque projet est localisé dans une zone rurale montagneuse et isolée du département du Centre. Cependant, les deux zones présentent des caractéristiques nettement distinctes et les projets en sont à des stades d'avancement différents.
- La section communale de Lamielle est située dans la [commune de Cerca-la-Source](#) et est séparée de la ville du même nom par la chaîne montagneuse Zavoka et Monte Frio. Elle est néanmoins accessible en véhicule tout-terrain (voiture ou moto) ; toutes les écoles du projet à l'exception d'une (Bois Marie) le sont aussi. En outre, cette zone est à la frontière avec la République Dominicaine et lui est reliée par des pistes. Une part importante de l'habitat est regroupé au sein de trois localités (Lamielle, Tilory et Laguna).
La zone de Régalis est située dans la partie haute de la section communale de Juanaria, dans la [commune de Hinche](#) (chef-lieu du département). Elle est très enclavée¹¹ et n'est accessible qu'à pied¹² (ou à dos d'âne). L'habitat est très dispersé ; il en est de même pour les écoles (la plupart sont à au moins une heure de marche de Régalis).
- L'agriculture est la principale activité économique dans les deux zones. L'enclavement de la zone de Régalis limite les débouchés pour sa production et, plus généralement, les échanges économiques avec le reste du pays. À l'inverse, la zone de Lamielle bénéficie de sa proximité avec la République Dominicaine : des résidents trouvent des opportunités d'emploi de l'autre côté de la frontière, et l'important marché transfrontalier qui se tient à Tilory permet l'échange de produits agricoles haïtiens et de produits manufacturés dominicains. Les taux de scolarisation sont supérieurs dans cette zone (§7.1.2) ; le niveau de vie semble l'être aussi¹³.

2.3 THÉORIE DU CHANGEMENT ET CYCLE D'APPUI

- Les deux projets évalués s'inscrivent dans le même cadre logique et reposent sur la même **théorie du changement**¹⁴. Leur objectif final est de permettre à tous les enfants des zones d'intervention d'achever un cycle complet d'études primaires (de la première à la sixième année fondamentale). Pour y parvenir, les trois axes d'intervention sont les suivants :

⁸ *Inter Aide* a auparavant (1983 à 2010) conduit d'autres programmes dans le domaine de la scolarisation primaire dans des zones rurales isolées d'Haïti (dans les mornes Cahos, chaîne des Montagnes Noires, département de l'Artibonite).

⁹ Dans les sections de Platon et des Palmes (département de l'Ouest), particulièrement fragilisées par le séisme du 12 janvier 2010.

¹⁰ Concert-Action a été créée en 1997 par un ancien chef de secteur d'*Inter Aide*.

¹¹ Anecdote : Le changement d'heure appliqué cette année en Haïti ne l'a pas été dans cette zone. Les écoles qui fonctionnent normalement de 8h à 13h fonctionnaient donc de 9h à 14h (heure officielle) lors de notre passage.

¹² Pour l'équipe d'*Inter Aide*, environ une heure trente à deux heures de marche sur un sentier étroit sont nécessaires pour atteindre Régalis depuis la localité de Bay Tourib (à l'est), accessible en véhicule tout-terrain. Pour la population de la zone, le temps de marche est plus long (plus de 4h depuis Régalis) pour atteindre une localité reliée à Hinche par les transports locaux (tap tap ; 2h).

¹³ Les recensements effectués par *Inter Aide* n'incluent pas de données socio-économiques mais les observations des équipes *Inter Aide* les amènent à cette conclusion.

¹⁴ « Une [théorie du changement](#) explique comment les activités sont censées produire un ensemble de résultats qui contribuent à la réalisation des impacts finaux prévus. »

- La **mobilisation des acteurs du système éducatif** (parents d'élèves, enseignants, directeurs, leaders de la communauté) autour de la scolarisation des enfants
- La **formation de ces acteurs** pour améliorer durablement le fonctionnement des écoles (formations des enseignants et des directeurs, formation des comités de parents et des comités de gestion des écoles)
- L'amélioration des conditions d'apprentissage grâce à des **investissements scolaires** (bâtiments et équipements scolaires ; matériels didactiques).

Pour de plus amples développements sur le contenu de ces interventions, il est possible de se reporter à la description des axes d'intervention du programme et à son cadre logique présents dans les *termes de référence* et dans la [précédente évaluation](#) du programme (2014). En outre, des détails seront donnés sur la stratégie et les interventions d'*Inter Aide* dans parties §4, §5 et §6 de cette évaluation.

- La **durée** (6 ans) et le **déroulement du cycle d'appui** (3 étapes) du programme d'*Inter Aide* sont fixés et annoncés dès le lancement des projets :
 - L'**étape de pré-ciblage** (1 an) consiste à faire un état des lieux de la situation de la scolarisation dans la zone d'intervention (recensement de la population et diagnostic des écoles) et à présenter et lancer le projet (premiers contrats de partenariat avec les écoles, actions de sensibilisation auprès des parents, lancement du plan de formation des enseignants).
Au terme de cette étape, les écoles dont l'engagement et la capacité à bénéficier du programme sont jugés suffisants sont sélectionnées pour l'étape suivante.
 - L'**étape d'appui renforcé** (4 ans) permet de proposer un appui individualisé à chaque école tant en termes de renforcement de ses ressources humaines (formation des enseignants et des comités de gestion) et de la participation des parents d'élèves que d'amélioration de son environnement d'apprentissage (investissements).
 - L'**étape de désengagement** (1 an) sert à finaliser les derniers investissements et le plan de formation des enseignants, à effectuer le recensement pour l'évaluation finale, et à s'assurer de la pérennité du projet (éventuellement grâce au soutien d'une association locale).
- Les deux projets évalués ont été lancés à trois années d'intervalle : en 2012 dans la zone de Régalis et en 2015 dans celle de Lamielle. L'année scolaire 2016-2017 est donc la **quatrième et dernière année d'appui renforcé** pour les écoles de la zone de Régalis, tandis qu'elle n'est que la **première année d'appui renforcé** pour les écoles de la zone Lamielle. L'année scolaire précédente (2015-2016) était celle de l'étape de pré-ciblage dans cette zone. La prochaine année scolaire (2017-2018) sera celle de l'étape de désengagement dans la zone de Régalis.
- Chaque projet est géré sur le terrain, avec une grande autonomie, par une responsable de programme (RP), et mis en œuvre avec une équipe d'employés. Ceux-ci sont tous des résidents des zones d'intervention.
L'équipe de la zone de Lamielle est constituée de quatre conseillers pédagogiques (CP) et cinq animateurs, supervisés par un assistant. Celle de la zone de Régalis est constituée de trois CP et quatre animateurs (dont un pour la supervision des constructions), supervisés par un coordonnateur¹⁵.
Les responsables actuelles des projets des zones de Régalis et Lamielle sont arrivées à leur poste respectivement en juin et mai 2015.

¹⁵ Les prérogatives du coordonnateur sont un peu plus étendues que celles de l'assistant, d'où la différence d'intitulé.

3 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

3.1 LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

- Les trois objectifs de l'évaluation énoncés dans les *termes de référence* de cette évaluation sont les suivants :
 1. *Observer et mesurer le degré d'atteinte des résultats et porter une appréciation sur les effets du programme ;*
 2. *Analyser la pertinence des choix stratégiques au regard d'un contexte en évolution ;*
 3. *Apprécier la pertinence des activités et de leur mise en œuvre et proposer des recommandations concrètes.*
- Les deux premiers objectifs consistent à réaliser une **analyse des résultats** et **de la stratégie** du programme. Ils sont précisés par un ensemble de questions évaluatives.
- Le troisième objectif « *vise une **analyse plus en détail des activités d'appui**, en particulier celles qui concernent la formation des acteurs, le renforcement de capacités et les méthodes d'animation du projet, ainsi qu'une **analyse des outils de suivi-évaluation** qui permettent d'apprécier l'incidence de ces activités et de les améliorer. ».*
- Afin de limiter les redondances, les résultats de l'évaluation ne sont pas présentés successivement pour chacun de ces objectifs, mais par thèmes d'analyse : la gouvernance et le financement des écoles ; la formation des enseignants et l'appui pédagogique et matériel aux écoles ; la mobilisation des parents d'élèves. Pour chacun de ces thèmes (et, le cas échéant, sous-thèmes) sont proposés : une présentation des résultats (*Observations et témoignages ; Description*), une analyse de la stratégie du programme (*Les interventions d'Inter Aide*), et des *réflexions et suggestions* ou *recommandations*. Enfin, l'analyse des outils de suivi-évaluation (seconde partie du troisième objectif) est traitée dans une partie dédiée.

3.2 PLAN D'ANALYSE

- Cette évaluation a été réalisée grâce au croisement des informations issues des documents et données de suivi-évaluation fournis par *Inter Aide* et de celles collectées lors d'une enquête de terrain.

3.2.1 La revue documentaire

- L'analyse des documents et des données du programme a été commencée avant la mission de terrain et achevée après. Elle s'est révélée ardue en raison de la dissémination des informations dans un grand nombre de documents et de fichiers de données peu organisés et peu harmonisés (au sein d'un même projet et entre les deux projets). Il n'est par exemple pas possible de synthétiser simplement l'ensemble des informations relatives à une école ou un enseignant.
- Les données n'ont pas pu être exploitées comme l'évaluateur l'avait envisagé. Cela aurait nécessité de transformer les fichiers *Excel* peu utilisables fournis en une vraie base de données, ce qui aurait considérablement excédé la charge de travail prévue pour cette évaluation. Peu d'analyses quantitatives sont donc présentées dans ce rapport.

3.2.2 L'enquête de terrain

- L'évaluateur a réalisé une enquête de terrain du 8 au 15 mai. Ces huit journées ont été réparties entre les zones de Lamielle et de Régalis (2 jours et demi dans chacune), Port-au-Prince (un jour et demi) et les déplacements entre ces trois lieux (un jour et demi).

Au sein de chaque zone du programme, les déplacements entre les écoles, en voiture tout-terrain (Lamielle) ou à pied (Régalis), ont aussi été chronophages. Près de deux heures de marche étaient par exemple nécessaires pour atteindre les écoles de la localité de Zabrico depuis la base de Régalis.

Echantillon

Tableau 1 : Echantillon des personnes interrogées lors de l'enquête de terrain

Catégorie	Lamielle		Régalis		Total	
	Nb individus	Entretiens (iv ou qpes)	Nb individus	Entretiens (iv ou qpes)	Nb individus	Entretiens (iv ou qpes)
Enseignants	21	5	14	3	35	8
Dont directeurs	4	0	3	3	7	3
Parents d'élèves	26	4	32	4	58	8
Equipe IA	11	4	4	3	15	7
TOTAL	58	13	50	13	108	26

NB : les personnes rencontrées de l'école EP Bay Tourib (Régalis) ne sont pas incluses dans ce tableau

- Grâce à l'organisation préalable des rendez-vous par les équipes d'*Inter Aide*, il a néanmoins été possible de visiter **5 écoles dans chaque zone**¹⁶ (voir la liste des écoles dans l'[Annexe I](#)), et d'en rencontrer les directeurs (pour 7 écoles ; trois fois indépendamment des enseignants), les enseignants (35, pour 8 écoles) et des groupes de parents (58, pour 8 écoles) lors de 26 entretiens en groupe ou individuels.
- Le choix des écoles visitées avait été réalisé préalablement avec les superviseurs des deux projets au siège d'*Inter Aide*, puis avait été validé, ou le cas échéant amendé, par les RP. Les deux principaux critères du choix ont été la représentativité de l'échantillon d'écoles et les contraintes temporelles et logistiques (temps d'accès). L'échantillon d'écoles visitées est ainsi constitué :
 - **Zone de Lamielle :**
 - Deux écoles nationales (EN), à Lamielle et Lagua, dont la seconde est une école « communautarisée » (ie, gérée par le comité de parents d'élèves plus que par l'État) ;
 - Deux écoles confessionnelles de Tilory, dont une a quitté le programme lors de la phase de pré-ciblage (l'école presbytérale) ;
 - Une école privée moyennement performante (Eben Ezer à Lagua).
 - **Zone de Régalis :**
 - Deux écoles nationales (EN) : une école exclue du programme fin 2016 (Zabrico) et une école située dans une localité à la limite extérieure de la zone de Régalis (hors programme ; Bay Tourib) ;
 - Deux écoles presbytérales (EP) : une école située dans la même localité que la première EN (Zabrico) et une école (Régalis) restée hors du programme jusqu'en avril 2017 et bénéficiant depuis d'un appui allégé ;
 - Une école communautaire (anciennement privée), assez performante, et qui bénéficie de la construction de deux nouveaux bâtiments (Demahague).
- Dans sept écoles, l'évaluateur a rencontré à la fois un groupe d'enseignants (tous ceux qui étaient présents, dont le directeur) et un groupe de parents d'élèves. En revanche, il n'a pas été possible

¹⁶ Sans compter l'EN de Bay Tourib, car dans ce cas seuls les bâtiments ont été rapidement inspectés (voir ci-dessous).

de rencontrer les enseignants, ni le directeur, des EN de Zabrico et de Bay Tourib¹⁷. Celles-ci ne fonctionnaient pas les jours de notre passage (respectivement un vendredi et un jeudi). Dans le premier cas, une rencontre avec un groupe de parents avait néanmoins été organisée et a pu se tenir. Dans le second cas, la visite de l'EN a été remplacée par une discussion avec des villageois et des élèves à propos de cette école et de l'offre éducative de la zone en général, et par une visite de l'école presbytérale voisine (rencontre avec deux enseignants¹⁸, dont un directeur-adjoint). A l'inverse, une rencontre a eu lieu avec des enseignants de l'EP de Tilory (hors programme) mais pas avec les parents d'élèves (ce n'était pas prévu).

- En outre, des entretiens ont eu lieu avec l'inspecteur général du *Bureau du District Scolaire* (BDS) de Cerca-la-Source (dont dépend la zone de Lamielle) et avec 15 membres des équipes *Inter Aide* dans les deux zones (les deux RP, l'assistant du programme de Lamielle, le coordonnateur du projet de Régalis, cinq conseillers pédagogiques et six animateurs). Il n'a été possible d'interviewer des parents de façon impromptue (en dehors des rencontres programmées) qu'en deux occasions seulement. Dans un de ces cas a eu lieu la seule rencontre avec un parent d'enfants non-scolarisés (une mère de Lagua avec six enfants à charge).

Déroulement des entretiens

- Les entretiens réalisés ont été de type semi-directifs, basés sur des guides élaborés pour chaque catégorie d'interlocuteur (parents d'élèves, enseignants, directeurs, RP, équipes IA). Ces guides consistaient en une liste de questions et thèmes à aborder *a priori*. Ils ont évolué au fur et à mesure de l'enquête de terrain pour prendre en compte les problématiques apparues, les informations à recouper, etc.
- Les règles habituelles pour ce type d'entretien¹⁹ ont été, autant que possible, suivies. Nous avons ainsi cherché à éviter : les présupposés dans les questions ; les réponses incluses dans les questions ; les jugements de valeur ; etc. Nous avons essayé, au moins dans un premier temps, de ne pas imposer de problématique, de partir des questions les plus ouvertes possibles (*eg, que pensez-vous de cette école ? Qu'est-ce qui fonctionne bien et qu'est-ce qui fonctionne mal dans cette école ?*) avant de passer à des questions d'approfondissement.
- Seuls quatre entretiens se sont tenus en français (les deux RP, le coordonnateur de Régalis et l'inspecteur général du BDS). Tous les autres entretiens se sont déroulés en français (l'évaluateur) et en **créole haïtien** (les interlocuteurs), la traduction étant assurée par **un assistant-traducteur**, Vanel Lominy. Il ne s'agissait pas d'une traduction simultanée ; le traducteur (dont ce n'est pas la profession) reformulait le plus souvent les propos des interlocuteurs. Cette communication *via* un intermédiaire s'est donc forcément accompagnée de la perte d'une partie du sens des propos des personnes interrogées (*eg, les mots exacts et les tournures utilisées*). Elle a aussi eu pour inconvénient de ralentir les échanges. En contrepartie, la connaissance et la compréhension du contexte haïtien par le traducteur ont représenté un atout important : il pouvait adapter les questions, comprendre et expliquer les réponses, poser lui-même des questions d'approfondissement.
- Les entretiens n'ont pas été enregistrés ; ils ont été directement retranscrits. En effet, en raison de la question de la langue, d'une part il aurait été long et compliqué que l'assistant retranscrive et traduise tous les entretiens, et, d'autre part, le temps pris par la traduction des questions et réponses pendant les entretiens pouvait être utilisé pour la prise de notes.
- Les groupes de parents (entre 5 et 10 ; [Photo 11](#)) ont été invités par le directeur de l'école ou, en son absence, par un autre responsable local. Il avait été demandé que ces groupes incluent à la

¹⁷ Bay Tourib est le dernier village qui peut être atteint en véhicule tout-terrain avant d'entamer une marche pour Régalis. Il n'appartient pas à la zone d'intervention de Régalis. Les deux écoles du village sont donc hors du programme *Inter Aide*. Il était prévu de passer faire une observation et des entretiens à l'EN de ce village.

¹⁸ Non comptabilisés dans le tableau précédent.

¹⁹ Voir, par exemple, PAUGAM Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

fois des parents membres du comité de l'école (24/58) et des parents non membres. Les principaux critères qui semblent avoir guidé la sélection des parents sont leur lieu de résidence (à proximité de l'école) et leur disponibilité (d'où la présence d'une proportion élevée de femmes : 36/58).

3.3 LES LIMITES

- Les principales limites de cette évaluation ont déjà été signalées en introduction et dans les deux sections précédentes :
 - La durée prévue pour réaliser cette évaluation était réduite : 20 jours dont 8 sur le terrain, avec un temps important pour les déplacements.
 - Les difficultés pour exploiter les documents et les données fournis par *Inter Aide*.
- En conséquence, la durée de chaque entretien a été assez courte (d'autant que l'évaluateur n'était pas créolophone et la traduction chronophage) et il n'a pas été possible de recouper toutes les informations obtenues ni d'approfondir les nombreuses problématiques soulevées (ni dans les entretiens, ni avec les documents).

4 GOUVERNANCE ET FINANCEMENT DES ÉCOLES

4.1 OBSERVATIONS ET TÉMOIGNAGES

4.1.1 Les Écoles Nationales (EN)

Le financement

- Le financement des EN est théoriquement assuré par l'État. En pratique, le financement des EN des zones de Lamielle et de Régalis est le plus souvent mixte, assuré partiellement par l'État et complété par les familles.
L'État paie les salaires de certains enseignants, soit directement (pour ceux qui sont nommés), soit indirectement via des dotations qui sont utilisées (quand elles ne sont pas détournées) pour rémunérer les enseignants non-nommés ou financer du matériel scolaire. Le *Programme de Scolarisation Universelle, Gratuite et Obligatoire* (PSUGO) devait normalement permettre, dans le département du Centre, de scolariser en primaire, lors d'une vacation l'après-midi, les enfants qui ne l'avaient pas encore été et étaient trop âgés pour commencer une scolarité normale. Ce programme n'a jamais fonctionné dans les zones de Lamielle et de Régalis mais les dotations du programme ont parfois permis de rémunérer des enseignants (EN de Lagua, voir ci-après). Les parents paient des frais d'inscription (écolage) et des frais d'examen fixés par les directeurs, ou par le comité de parents dans le cas des EN « communautarisées » (voir le cas de l'EN de Lagua ci-après). Ces frais restent inférieurs à ceux des écoles privées des mêmes localités. L'EN de Lamielle est la seule qui nous a été signalée comme complètement gratuite²⁰.
- A l'**EN de Zabrico**, au cours des années scolaires 2014-2015 et 2015-2016, le montant annuel des frais d'écolage décidé par la direction était de 500 gourdes haïtiennes (HTG), auxquelles s'ajoutaient trois fois par an 50 HTG de frais d'examen. Ce montant était aussi élevé car, selon les parents d'élèves rencontrés, « l'école était délaissée par l'État, il n'y avait même pas de craie ». Mais en 2016-2017, le montant des frais d'écolage a été ramené à seulement 50 HTG (et toujours

²⁰ Il ne nous a pas été fait mention de frais d'examens, mais, ne connaissant pas alors cette pratique, nous n'avons pas posé directement la question.

les mêmes frais d'examen²¹) à la suite d'une intervention du BDS²². Par comparaison, le montant de l'écolage à l'EP de Zabrico est de 1 000 HTG.

- Des villageois et deux élèves de 6AF de l'**EN de Bay Tourib**²³ ont indiqué que le montant de l'écolage demandé par cette école est de 300 HTG, quel que soit le niveau (1AF à 6AF). Le montant de l'écolage de l'EP voisine est de 1 000 HTG pour le primaire et 1 500 HTG pour le préscolaire.

Un fonctionnement « au ralenti »

- Trois des quatre EN visitées (Lamielle, Bay Tourib, Zabrico) ont été décrites comme fonctionnant « *au ralenti* ». C'est aussi ce qu'ont indiqué les parents d'élèves de deux écoles voisines (Demahague et EP de Régalis) à propos de l'EN de Régalis (non visitée). Les enseignants nommés²⁴ dans ces écoles habitent à Hinche ou Cerca-la-Source, à plusieurs heures de transport et/ou de marche des localités dans lesquelles ils sont censés enseigner. Ils n'y viennent donc, au mieux, qu'une partie de la semaine. Dans certains cas, ils se font remplacer par un enseignant local, non-nommé, et semble-t-il pas ou peu payé. Les directeurs nommés ne sont pas plus présents. La direction effective de l'école est parfois assurée par un des enseignants qui l'est plus. Ces écoles nationales fonctionnent seulement trois à quatre jours par semaine (Bay Tourib, Zabrico) et/ou avec un nombre insuffisant d'enseignants (EN de Lamielle). En outre, elles connaissent des périodes d'interruption régulières dues à des grèves ou des incidents (voir §4.1.3).
- Les enseignants des EN de Zabrico étaient absents le jour de notre visite (un vendredi). Tous résident à Hinche²⁵. Les parents d'élèves ont indiqué que, pendant les semaines où les cours ont effectivement lieu, ces enseignants arrivent de Hinche le lundi dans la matinée et repartent de Zabrico le mercredi ou le jeudi. Le même fonctionnement a été décrit pour l'EN de Bay Tourib (fermée le jeudi de notre visite) par des villageois et des élèves lors d'un groupe de discussion improvisé.
- Lors de notre passage à l'EN de Lamielle, quatre enseignants de primaire étaient présents²⁶ pour six niveaux. Deux d'entre eux faisaient donc des allers-retours entre deux salles de classes (1AF et 2AF d'une part, 5AF et 6AF d'autre part).

²¹ Notons que les parents ont aussi signalé que l'école réclame toujours 300 HTG pour les frais de l'examen final officiel de 6AF, bien que celui-ci n'existe plus. Le *Certificat d'Etudes Primaires* de 6AF a été remplacé par un examen officiel en fin de 9ième année.

²² Soit un « réinvestissement » de l'Etat, soit un rappel à l'ordre du directeur s'il percevait indument les frais de scolarité.

²³ Rencontrés lors d'une discussion improvisée, l'EN étant fermée le jour où nous devions la visiter.

²⁴ Qui ont fait l'objet d'un arrêté de nomination du *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle* (MENFP).

²⁵ La capitale du département du Centre, située à plusieurs heures de transport et de marche de la localité de Zabrico.

²⁶ Au cours des mois précédents, le plus souvent, seulement deux ou trois enseignants étaient présents dans cette école (selon les membres de l'équipe *Inter Aide* chargés du suivi). Lorsque seulement deux enseignants sont présents, chacun enseigne alors successivement dans trois salles de classes et pour trois niveaux.

Le cas d'une EN « communautarisée », Lagua²⁷

- L'école compte **sept classes**, une par niveau du préscolaire à la 6AF, et sept enseignants. Seulement trois d'entre eux sont nommés et donc (théoriquement) payés par l'État. L'un d'eux « *passé seulement signer la feuille de présence, et s'occupe ensuite de sa propre école privée* ». Un second enseignant nommé habite à Cerca-la-Source et a envoyé un remplaçant. Le troisième est présent le matin à l'EN (mais il ne l'était pas lors de notre passage) et dispense des cours dans une école privée l'après-midi.
- Outre ce dernier enseignant nommé et présent, l'école fonctionne donc avec quatre autres enseignants qui ne sont pas nommés et pas payés par l'État (dont le remplaçant de l'enseignant nommé qui habite Cerca-la-Source²⁸) et deux enseignants qui attendraient d'être nommés depuis 6 ans²⁹. Ces derniers ont cependant pu être rémunérés pendant deux à trois ans, de 2013 à 2015, grâce à l'argent du PSUGO. L'un de ces deux enseignants assume le rôle de directeur exécutif de l'école³⁰.
- Les **parents d'élèves** de l'EN ont exprimés leur attachement (« *gratitude* ») à cette école lors de l'entretien de groupe (c'est « *la plus ancienne de la zone* », « *l'État est là pour la vie tandis que les écoles privées sont temporaires* »).
Le comité de parents de l'école compte treize membres³¹ et est particulièrement actif. L'EN a été « **communautarisée** » : le comité a instauré des frais d'écologie de 350 HTG et en assure la gestion. Ils sont utilisés pour payer la craie, les tableaux, etc., et pour fournir une compensation aux enseignants non-nommés ou remplaçants. Sur les conseils de l'équipe *Inter Aide*, les enseignants sont payés lorsque le trimestre est achevé, et en fonction du nombre de jours travaillés (comptés dans le cahier de pointage, en possession du directeur). Ainsi, les enseignants ont reçu 2 000 HTG au premier, puis au second trimestre. Environ 80% des parents d'élèves auraient payés la contribution demandée, mais ce serait insuffisant pour pouvoir offrir une compensation aux enseignants au troisième trimestre.
- Comme le bâtiment en maçonnerie de l'EN ne comprend que trois salles de classe, une partie des élèves de l'école devaient aller étudier sur deux autres sites, dans la salle de l'église et sous une tonnelle. Mais, en 2016, grâce aux contributions des parents, le comité a financé la construction de quatre salles de classes rudimentaires en planches attenantes au bâtiment de l'EN.
- Notons enfin que le comité de gestion de l'école, auquel appartiennent quatre membres du comité de parents, gère la cantine scolaire ([Photo 10](#)) et l'entrepôt qui sert au stockage de la nourriture donnée dans le cadre du *Programme National de Cantines Scolaires* (PNCS), avec le soutien du *Programme Alimentaire Mondial* (PAM).

²⁷ L'EN de Velot (non visitée ; proche de Lagua) aurait un fonctionnement assez similaire.

²⁸ Nous n'avons pas eu d'informations sur la nature de l'arrangement entre eux.

²⁹ Leurs nominations auraient été validées par le BDS mais seraient bloquées au niveau du Ministère. Selon les enseignants, le paiement de leur salaire commencera seulement à partir de la nomination et sans rattrapage. Ce dernier point est contesté par d'autres sources ; il y aurait un rattrapage des salaires antérieurement dus lors de la nomination.

4.1.2 Les écoles privées et communautaires

Le financement

- Le financement des écoles privées/communautaires (EPC) repose essentiellement sur le **paiement des frais de scolarité** (écolage) par les parents d'élèves. Pour certaines écoles visitées, il s'agit de l'unique source de financement (école Mixte Pentecôtiste de Tilory, école de Demahague). D'autres écoles reçoivent en sus une subvention d'une institution religieuse à laquelle elles sont rattachées (paroisse ou diocèse³², mission Baptiste). Selon le directeur de l'EP Zabrico, le diocèse de Hinche aide financièrement l'école depuis 2015. Ainsi, pour l'année en cours, il est prévu que le diocèse complète le budget de l'école si le montant des frais d'écolage ne suffit pas à payer tous les salaires des enseignants. Le directeur de l'EP de Régalis a également indiqué que la paroisse a prévu de fournir une aide financière cette année.
- Le problème du **non-paiement des frais d'écolage** par une partie des parents d'élèves est sans cesse revenu dans les interventions des enseignants (qui y voient la cause principale de l'irrégularité du paiement de leurs salaires) et des parents d'élèves (qui y voient la cause principale de l'absentéisme des enseignants).
- Lorsqu'il leur était demandé les raisons pour lesquelles des familles ne paient pas les frais d'écolage, les parents comme les enseignants ont, presque toujours, d'abord mis en avant la **situation économique** de ces familles et déclaré qu'ils comprenaient leur comportement. Les parents d'élèves de l'EN de l'agua ont évoqué le cas de parents d'élèves qui ne parviennent pas à payer la contribution demandée dans cette EN « communautarisée » (voir l'encadré ci-avant) et qui en retirent leurs enfants parce qu'ils ont « *honte* ». La « *négligence* » de certaines familles a été évoquée dans quelques cas, mais il n'y a jamais eu de réprobation marquée à l'égard des familles qui ne paient pas les écolages. Le cas des enfants dont les parents travaillent en République Dominicaine et qui ne sont pas scolarisés par les adultes auxquels ils sont confiés a été évoqué (zone de Lamielle).

Le fonctionnement

- On retrouve le même type de difficultés de fonctionnement dans les écoles privées/communautaires que dans les EN : la présence des enseignants est souvent irrégulière et leur nombre insuffisant.
- Ainsi, même dans une école considérée comme performante, telle celle de Demahague³³ (zone de Régalis), il nous a été indiqué³⁴ que deux enseignants sur cinq viennent irrégulièrement à l'école (trois à quatre jours par semaine) depuis deux mois car ils n'ont pas reçu leur salaire. Seulement 80% des frais d'écolage avaient été réglés et les enseignants interviewés ne savaient pas s'ils seraient finalement payés. Ils ont évoqué les mauvaises récoltes de l'année et les revenus insuffisants des parents.
- En outre, étant donnée la difficulté pour recruter des enseignants disposant de qualifications minimales, dans des zones isolées, et pour des rémunérations faibles et incertaines, **le nombre d'enseignants est inférieur au nombre de classes et de niveaux** dans beaucoup d'écoles. Le directeur de l'EP de Zabrico (zone de Régalis) s'occupe à la fois des enfants en préscolaire et de ceux en première année fondamentale (1AF). Celui de l'école de Demahague enseigne aux élèves

³⁰ Selon lui, le précédent directeur est parti à la retraite en 2015, et il attendrait depuis d'être officiellement nommé à sa place. Selon une autre source, le directeur officiel serait malade et absent et le directeur exécutif actuel n'aurait pas le niveau de compétences requises pour pouvoir être nommé à ce poste.

³¹ Six des huit parents présents à l'entretien en sont membres.

³² Il semble que ces financements viennent du diocèse par la paroisse. Ce point n'était pas toujours très clair pour nos interlocuteurs.

³³ Cette école a bénéficié de la construction d'un bâtiment et est en train de bénéficier de celle d'un second bâtiment.

³⁴ Source : Directeur et parents d'élèves.

de 4AF, 5AF et 6AF ; il prend aussi en charge d'autres niveaux lorsque des enseignants sont absents. Les CP d'*Inter Aide* ont signalé que ces nombreuses situations d'enseignants multi-classes ou multi-niveaux constituent un obstacle important à leur travail de suivi pédagogique.

4.1.3 La gestion financière opaque des écoles

- Au problème du paiement des frais d'écolage, s'ajoute celui de la gestion opaque des financements par les directeurs d'écoles et par les tutelles (paroisses, inspecteurs de zone), lequel impacte souvent le fonctionnement des écoles. De nombreux cas nous ont été rapportés ; nous en décrivons ici quelques-uns.
- Les enseignants de l'**EP Zabrico** se sont mis en grève au cours de l'année scolaire 2014-2015, et l'école a fonctionné au ralenti toute l'année, car le précédent directeur avait gardé pour lui le montant des frais d'écolage au lieu de le restituer à la paroisse pour qu'elle paie les salaires des enseignants. Les enseignants ont finalement décidé de ré-ouvrir l'école sans ce directeur et ils ont protesté auprès du diocèse (et obtenu un changement du curé).
- Selon son directeur actuel, l'école (alors privée) de **Demahague** a été fermée pendant plusieurs mois au cours de l'année scolaire 2013-2014 à la suite d'« *une mauvaise gestion financière* » du précédent directeur et de son adjoint (les enseignants n'étaient plus payés).
- Fin mars 2016, à la suite de tensions générées par les frais de scolarité croissants imposés par le directeur de l'**EN d'Abryo** (non visitée³⁵), une manifestation d'élèves contre un enseignant qui ne venait pas depuis le début de l'année aurait dégénéré. Au prétexte d'une agression physique à son encontre³⁶, le directeur a alors décidé de fermer l'école, et les enseignants ne sont pas revenus faire cours en avril et mai. Des parents du comité de l'école se sont rendus au BDS de Hinche pour rencontrer l'inspecteur de la zone et essayer de débloquent la situation³⁷. L'inspecteur a annoncé que les examens de fin d'année seraient repoussés de deux mois, après que des cours de rattrapage aient eu lieu. L'école a en fait été rouverte une seule journée et les enseignants ont fait rapidement passer des examens de fin d'année, à l'oral et non à l'écrit.
- Le directeur de l'école communautaire Baptiste conservatrice de **Dégagé** (non visitée³⁸) aurait reçu de l'argent du PSUGO par deux fois en 2016 mais ne l'aurait pas redistribué aux enseignants non-nommés. De son côté, le président du comité de parents garderait pour lui l'essentiel de la dotation qu'il reçoit de la mission Baptiste. Aucun de ces deux responsables ne s'élève donc contre l'autre, mais les enseignants ne perçoivent pas de salaires et sont donc souvent absents de l'école.

4.1.4 La question du paiement des enseignants

- Le problème du (non-)paiement des salaires des enseignants est apparu central, dans les interventions des enseignants et directeurs, comme dans celles des parents, pour expliquer ou justifier les dysfonctionnements de nombreuses écoles, qu'elles soient publiques (EN) ou privées/communautaires (EPC).
- Notons d'ailleurs que, de façon spontanée ou lorsqu'il leur été demandé quelles améliorations *Inter Aide* pourrait apporter à son programme, un grand nombre de personnes interviewées, appartenant à toutes les catégories d'acteurs (directeurs, enseignants, parents, CP et animateurs) ont demandé ou recommandé une aide pour payer les salaires des enseignants³⁹. Certains interlocuteurs ont fait cette demande tout en ajoutant qu'ils savaient que ce type d'intervention n'est pas conforme aux principes d'action d'*Inter Aide* (car non pérenne).

³⁵ Source : RP de Régalis.

³⁶ Dont la réalité ne serait pas avérée.

³⁷ La RP était présente à cette réunion.

³⁸ Source : RP de Régalis.

³⁹ Plus souvent que la construction d'un bâtiment pour l'école.

- Dans les EN, des enseignants avec des statuts très différents (nommés, en attente de nomination, remplaçants) se côtoient. Ainsi, parmi les quatre enseignants de l'**EN de Lamielle** présents lors de l'entretien, un seul d'entre eux a déclaré recevoir normalement son salaire. Pour autant il ne serait pas l'enseignant le plus présent⁴⁰ (sa famille réside à Cerca-la-Source). Le directeur pédagogique (reconnu comme étant le plus présent) a déclaré qu'il n'avait pas reçu de salaire depuis 4 ans⁴¹. Les deux autres enseignants n'auraient jamais été payés. Ils ne sont pas nommés. Ils ont déclaré venir « *seulement pour aider la communauté* ».
- Les enseignants (remplaçants ou non-nommés) de l'**EN de Laguna** ont certes justifié leur besoin de s'absenter certains jours pour leur activité agricole complémentaire (et nécessaire étant donnée l'irrégularité de leurs revenus d'enseignants). Mais ce sont les enseignants nommés, et normalement payés, de cette école qui sont les moins présents (§4.1.1).
- Les parents des élèves des EN interrogés ont toujours expliqué et justifié l'absentéisme des enseignants par leur non-paiement par l'État, mais la situation pourrait être plus complexe. Nous avons indiqué précédemment que de nombreux enseignants nommés ne viennent dans leur école de rattachement qu'une partie de la semaine (ou envoient des remplaçants). Or, rien n'indique qu'ils ne reçoivent pas relativement régulièrement leur salaire⁴², dont le montant est compris entre 10 000 et 14 000 HTG par mois (alors que celui des enseignants des EPC dépasse rarement 2 000 HTG par mois). L'absentéisme de ces enseignants pourrait donc être dû à un problème de gouvernance de l'État (via le BDS) plutôt que de paiement des salaires.

La question du paiement des salaires des enseignants vue par les parents d'élèves de l'EN de Zabrico

- Nous avons approfondi cette question du paiement des enseignants par l'État avec les parents d'élèves de l'EN de Zabrico⁴³ :
 - Selon eux, un seul enseignant de l'école habite dans la localité. Il serait le plus régulier. Il n'est pas nommé. Les autres enseignants, au nombre de six, habitent à Hinche. Les parents ne savent pas s'ils sont nommés. Il en est de même pour le directeur.
 - Comme ces parents avaient spontanément cité le non-paiement des enseignants comme justification à leur absentéisme et rejeté toute la faute sur l'État, nous leur avons explicitement demandé la source de cette information. Ils ont répondu que des réunions sont assez régulièrement organisées entre les enseignants (et le directeur) et les parents d'élèves (environ une fois par mois), et que, chaque fois, les enseignants se plaignent de ne pas être payés.
- Il faut aussi noter que ces parents d'élèves avaient une représentation positive des enseignants de l'EN. Selon eux, ces enseignants travaillent bien, lorsqu'ils sont disponibles. Ils ont insisté sur le fait que ces enseignants sont « *bien qualifiés* », « *ont les compétences requises pour transmettre le savoir aux enfants* ».

⁴⁰ Selon les membres de l'équipe *Inter Aide*.

⁴¹ Mais peut-être a-t-il pu être rémunéré certaines années avec l'argent du PSUGO, comme ce fut le cas de certains enseignants de l'EN de Laguna. La question ne lui a pas été posée.

⁴² C'est l'avis des RP. Pour notre part nous n'avons rencontré qu'un seul enseignant nommé, celui de l'EN de Lamielle précédemment cité.

⁴³ Les enseignants, eux, n'ont pu être interrogés car ils étaient absents le jour de notre visite.

4.1.5 La supervision des écoles par le Bureau du District Scolaire (BDS)

- Le rôle théorique du BDS⁴⁴, selon l'inspecteur général de Cerca-la-Source, consiste à superviser toute l'activité scolaire du district, soit, dans son cas, trois sections communales (la zone de Lamielle est l'une d'elles).

En particulier, la **formation des enseignants** est de la responsabilité du BDS⁴⁵. Mais, selon l'inspecteur général, il n'en a ni les moyens humains, ni les moyens matériels. Seulement trois conseillers pédagogiques (CP) sont employés par le BDS, alors que, pour comparaison, *Inter Aide* emploie quatre CP et cinq animateurs pour la seule zone de Lamielle. En outre, les agents du BDS ne disposeraient que de trois motos en mauvais état pour se déplacer.

Une autre mission importante du BDS est de **collecter les données** nécessaires au pilotage du système éducatif (écoles en fonctionnement, effectifs des élèves, enseignants en activité, etc.).
- En pratique, les interventions du BDS semblent limitées et les inspecteurs de zone⁴⁶ sont rarement vus sur le terrain. Les contacts entre les acteurs du système éducatif (y compris les RP) et les membres du BDS ont en général lieu au BDS.

Quelques enseignants ont déclaré avoir suivi des formations organisées par le BDS, mais il s'agissait seulement de quelques journées de formation dans l'année.

Le directeur de l'école Eben Ezer de Lagua a déclaré n'avoir encore reçu aucune visite de l'inspecteur au cours de l'année scolaire 2016-2017, tandis que celui l'EN de cette localité a précisé qu'il n'avait pas reçu sa visite depuis 2013. Selon le directeur de l'EP de Régalis, l'inspecteur de sa zone ne serait jamais venu dans son école. Lors d'une discussion improvisée sur les dysfonctionnements de l'EN de Bay Tourib, un villageois a rapporté que l'inspecteur de zone vient environ une fois par an dans la localité mais que la situation ne s'en trouve jamais améliorée car cet inspecteur serait « *un bon ami du directeur* ».

Notons aussi que le BDS obtient des informations sur les enfants non-scolarisés via les CASECs et ASEC⁴⁷, mais ne mène pas d'actions pour essayer de les faire scolariser. L'inspecteur général de Cerca-la-Source considère que les capacités scolaires dans la zone ne permettent pas d'accroître le nombre d'enfants scolarisés.

4.2 LES INTERVENTIONS D'INTER AIDE

4.2.1 Le partenariat avec les écoles

- Le programme d'*Inter Aide* vise à améliorer la gouvernance et le fonctionnement des écoles en réunissant et impliquant tous ses acteurs autour d'objectifs communs. Ce partenariat est formalisé annuellement par des **projets-école**. Ceux-ci sont élaborés, au sein de chaque école, par un comité comprenant le directeur, des enseignants et des parents, grâce à une méthode de type inductive⁴⁸ destinée à permettre l'appropriation des indicateurs par les acteurs de l'école. Les projets-école ont remplacé les **contrats par objectifs** qui avaient cours jusqu'en 2014.

⁴⁴ C'est une sous-unité d'administration et de gestion définie pour les fins de la supervision scolaire. Elle correspond le plus souvent, mais pas toujours, à un arrondissement.

-> Peut aussi exister : Bureau d'Inspection de Zone (BIZ) : C'est une sous sous-unité d'un district scolaire qui ne correspond pas forcément à une entité administrative. Ses limites sont déterminées selon les contraintes de la région.

⁴⁵ Deux formations auraient eu lieu au cours de cette année scolaire, sur les techniques d'enseignement et la préparation des leçons.

⁴⁶ Un BDS est divisé en zones (celle de Lamielle est l'une d'elle), avec un inspecteur de zone à la tête de chacune.

⁴⁷ *Conseil et Assemblée d'Administration de la Section Communale* (représentants de l'Etat dans les sections communales).

⁴⁸ Une fois un accord trouvé sur les objectifs à atteindre, faire déduire par les membres du comité les moyens d'y parvenir et donc les indicateurs à suivre.

- Les projets-école doivent converger vers un ensemble d'indicateurs de qualité communs à toutes les écoles, mais ils permettent aussi de prendre en compte les spécificités propres à chaque école (eg, planter des arbres, refaire une toiture) et donc d'adapter les appuis à leur apporter. Les projets peuvent servir de support à des réunions avec les acteurs de l'école, et ils permettent de réaliser des auto-évaluations encadrées (« bilans »), en cours ou en fin d'année scolaire.
- Dans la zone de Lamielle, 26 écoles primaires ont signé des partenariats avec *Inter Aide* pour l'année scolaire 2016-2017 (première année d'appui renforcé), dont **quatre EN** (Lamielle, Laguna, Velot, l'EN1 de Tilory).
Notons que, depuis le début, **deux EN** (Boucan Pagnol et Guadabier) n'avaient pas souhaité, participer au projet. En outre, à la suite de l'année de pré-ciblage, **deux EN** (l'EN2 de Tilory et celle de Lafinca) sont sorties du partenariat en raison de leur manque de participation⁴⁹ et l'école presbytérale de Tilory (visitée) n'a pas souhaité poursuivre sa participation au projet⁵⁰.
- Dans la zone de Régalis, 14 écoles primaires étaient impliquées dans le partenariat avec *Inter Aide* à la rentrée scolaire de 2016⁵¹, mais quatre écoles, dont **trois EN**, en ont été exclues à la suite d'un incident survenu lors d'une formation organisée à Hinche par *Inter Aide* au mois de novembre⁵². En remplacement, **quatre écoles ont fait leur entrée dans le projet en avril 2017** : l'école presbytérale de Régalis⁵³ (visitée) et trois écoles à la limite avec le Bas-Juanaria, qui avaient précédemment été considérées comme trop éloignées. Ces nouvelles écoles vont bénéficier d'**un appui « allégé » au cours de la dernière année du projet** (interventions auprès des parents d'élèves ; quelques formations spécifiques pour les enseignants).
- Notons que, dans les deux zones, il apparaît plus difficile d'établir un partenariat fructueux avec les EN qu'avec les autres écoles. Cela peut, au moins pour partie, s'expliquer par certaines spécificités de ces écoles :
 - Certains directeurs et enseignants (nommés) des EN sont peu présents, n'habitent souvent pas la zone, et sont donc peu impliqués dans le fonctionnement des écoles. A l'inverse les enseignants locaux (des EPC ou non-nommés/remplaçants dans des EN) sont nombreux à avoir mis en avant leur investissement personnel pour leur communauté pour justifier leur présence malgré des salaires irréguliers.
 - Les EN sont mieux équipées (bâtiments en maçonnerie, mobilier scolaire) que les autres et les parents et les enseignants n'espèrent donc pas bénéficier d'investissements de la part d'*Inter Aide*. Dans les autres écoles, les différents acteurs interviewés ont souvent mentionné qu'ils espéraient recevoir des aides matérielles de la part d'*Inter Aide*, en particulier la construction d'un nouveau bâtiment. Certains enseignants ont même établi un lien de causalité direct entre ces investissements et les résultats de l'école⁵⁴ (indicateurs du projet-école).

4.2.2 Les interventions destinées à améliorer le financement des écoles

- *Inter Aide* n'intervient pas directement dans le financement des écoles (ce qui serait une action non pérenne), mais certains éléments de son programme sont destinés à améliorer durablement la situation financière des écoles :

⁴⁹ Absentes lors du bilan final de l'année de pré-ciblage.

⁵⁰ Une quatrième école n'apparaît plus explicitement dans le projet après la phase de pré-ciblage car elle a fusionné avec une autre école (qui appartient au projet).

⁵¹ Par rapport à l'année précédente, une école avait fermé à cette rentrée, l'école PSUGO de Manakla.

⁵² Des enseignants grévistes originaires du Haut Juanaria et de Hinche ont détruit et volé du matériel de formation et menacé l'équipe *Inter Aide* de violences.

⁵³ Cette école avait un fonctionnement trop irrégulier les années précédentes pour pouvoir être incluse dans le projet.

⁵⁴ Ce lien n'existe pas officiellement, mais la performance des écoles est prise en compte lors des décisions d'investissement.

- Les comités de gestion reçoivent des **formations à la gestion du budget** (prévisionnel et réel) d'une école, et les directeurs sont formés à la gestion administrative (utilisation d'outils tels que le cahier d'appel, le cahier d'inscription, le cahier de pointage des enseignants, etc.)⁵⁵ ;
 - Les animateurs assurent le **suivi continu du paiement des frais d'écolage** pour en améliorer la transparence et cibler les interventions auprès des parents ;
 - Les formations des parents et les actions de sensibilisation communautaires contiennent des messages sur l'intérêt et l'importance de payer les frais d'écolage ;
 - Dans la zone de Régalis, l'équipe *Inter Aide* a mis en place à la fin de l'année scolaire 2015/2016 une formation pour tous les parents sur la **gestion du budget familial** (pour montrer comment payer l'écolage en fonction des entrées de revenu). Les animateurs ont formé l'ensemble des comités de parents afin qu'ils puissent animer eux-mêmes ces formations auprès des parents (ce qui pourra donc être poursuivi après le départ d'*Inter Aide*). Il est prévu que ce type d'action soit aussi mis en place dans la zone de Lamielle.
- Ces actions sont prévues pour avoir à la fois un impact sur les comportements des parents et sur la gouvernance des écoles. Ainsi, les formations d'*Inter Aide* ont amené des comités de gestion à placer les dates de paiement des frais d'écolage au moment des grandes récoltes pour tenir compte de l'irrégularité des revenus des agriculteurs et de leur faible capacité d'épargne (voir aussi le cas de l'EN de Lagua, §4.1.1).

4.3 RÉFLEXIONS ET SUGGESTIONS

4.3.1 Le cas des EN

- Comme l'a noté une RP, *Inter Aide* n'a « pas de levier d'action » sur les EN. L'organisation remplit, pour beaucoup, le rôle qui devrait être celui du BDS, mais, contrairement à lui, elle ne dispose d'aucun pouvoir de nomination, d'affectation ou de sanction sur les directeurs et les enseignants. Cette évaluation a cependant mis en lumière trois modes d'action possibles (bien que limités) : la [Suggestion 1](#) : qui est présentée dans cette sous-section, et les [Suggestion 2](#) : et [Suggestion 3](#) : qui concernent tous les types d'école et sont donc développées dans la sous-section suivante.
- Selon les membres de l'équipe *Inter Aide* de Lagua, les comités de parents d'élèves des EN de Lagua et Velot seraient à l'origine de l'instauration d'une contribution pour faire fonctionner ces écoles et rémunérer les enseignants non-nommés/remplaçants. Mais ils ont ajouté qu'*Inter Aide* aurait ici joué un **rôle de catalyseur** par ses actions de sensibilisation auprès des parents et la formation des membres des comités⁵⁶. *Inter Aide* pourrait avoir joué le rôle d'un **tiers de confiance** qui favorise la coopération entre les parents d'élèves et avec les enseignants.
- Notons, que dans une troisième EN de la zone (Salgodon ; non visitée), la mise en place de frais d'écolage sur le même principe qu'à Lagua et Velot, a été un échec (seulement 30% des parents auraient cotisé). La raison avancée par les membres de l'équipe *Inter Aide* de Lagua est le paiement (supposé) par l'État de certains enseignants ; la confiance et l'accord entre les parents sur la nécessité d'une contribution aurait alors été rompu.
Lorsque nous avons demandé aux parents d'élèves de l'EN de Lamielle s'ils avaient essayé de s'organiser pour résoudre le problème des enseignants non-rémunérés, la réponse fut que, effectivement, les familles qui en ont les moyens pourraient verser une contribution, mais qu'une proportion trop importante de familles ne le pourrait pas.

⁵⁵ Dans la zone de Régalis, les directeurs d'école ont reçu une semaine de formation sur la gestion administrative et financière (en juin 2016). Dans la zone de Lamielle, ils ont surtout bénéficié de l'accompagnement au suivi budgétaire. Ils ont aussi pu participer (comme tous les membres des comités de gestion) à une formation au budget prévisionnel.

⁵⁶ C'est, *eg*, grâce à ces formations que le comité de parents de l'EN de Lagua a instauré un mode rémunération des enseignants incitatif (en fin de trimestre, en fonction des jours de présence).

Suggestion 1 : Favoriser la « communautarisation » des EN

Une action d'*Inter Aide* plus explicitement ciblée sur la problématique de la communautarisation de l'EN (sensibilisation des parents et des enseignants, renforcement du comité de parent, promotion de règles de transparence) pourrait encourager les actions de la communauté et faire évoluer favorablement les anticipations des parents (d'autant plus incités à verser une contribution qu'ils pensent que les autres parents vont aussi le faire).

4.3.2 Le manque de transparence au sein du système scolaire

- Le manque de transparence sur le financement des écoles apparaît comme une source importante d'inefficacité du système. Son opacité est à l'origine de nombreux conflits qui entravent le bon fonctionnement des écoles (voir §4.1.3) et elle tend à décourager ou freiner la mobilisation des acteurs de l'école, dont les parents d'élèves. Ces derniers, en particulier dans le cas des EN, paraissent peu ou mal informés sur la gouvernance effective de l'État (nomination et paiement des enseignants, versement de dotations) et sur leurs droits, et ils vouent un respect parfois mal placé à l'égard des enseignants et directeurs diplômés.
- Du côté de l'administration, les inspecteurs (général et de zone) du BDS, et *a fortiori* leurs supérieurs, sont également peu informés du fonctionnement réel des écoles des zones rurales isolées. Ils sont rarement en contact avec les communautés de ces zones et leur accordent donc un intérêt assez limité.

Suggestion 2 : Encourager une plus grande transparence au sein du système scolaire

Inter Aide participe déjà à la circulation des informations au sein du système éducatif, mais des actions spécifiquement destinées à en renforcer la transparence, et ayant un effet durable, pourraient être développées et intégrées au sein de la théorie du changement du programme (renforcement de l'axe d'intervention « mobilisation des acteurs du système éducatif ») :

- D'un côté, *Inter Aide* pourrait **encourager la mobilisation citoyenne des parents d'élèves à travers ses actions de formation et de sensibilisation** : rappeler les droits du citoyen et l'importance du vote ; soutenir les mobilisations et les démarches envers les responsables du système scolaire et les élus ; développer un regard critique sur les discours des gens diplômés ; etc.
- D'un autre côté, *Inter Aide* pourrait se rapprocher des financeurs et superviseurs du système éducatif (MENFP et BDS ; diocèses et missions) afin de les inciter et les aider à diffuser les informations relatives au fonctionnement et au financement des écoles auprès des communautés.

- Il sera probablement difficile d'obtenir des données du MENFP sur le financement des écoles⁵⁷ (y compris le paiement des salaires des enseignants), mais des renseignements, tels que le statut des enseignants (nommés ou pas) ou l'appartenance au programme PSUGO, devraient pouvoir

⁵⁷ Au regard d'une réunion qui a lieu à l'issue de la mission de terrain avec des représentants du MENFP.

être accessibles et diffusées. Les diocèses et missions pourraient aussi, dans certains cas, se montrer coopératifs.

En outre, si les communautés des zones d'intervention prennent l'habitude d'être informés et s'approprient des moyens d'action et de diffusion de leurs doléances vers les financeurs, l'administration et les élus, alors un cercle vertueux d'échanges d'informations peut se mettre en place.

Le cas de la cantine scolaire de EN Zabrico

- Les informations données par les parents d'élèves de l'école sont les suivantes :
 - La cantine fonctionne trois jours par semaine : le lundi, le mercredi et le jeudi. Elle ne fonctionne pas le mardi, car c'est le jour du marché et les deux mères volontaires pour préparer le repas ne sont pas disponibles.
 - Le directeur de l'école⁵⁸ stocke les aliments et les fournit aux mères. Les parents n'ont pas de contrôle sur les aliments.
 - Le repas servi est le plat traditionnel riz-pois. Aucun parent ne sait qui fournit les aliments⁵⁹. Ils se sont plaints que la nourriture est mal préparée, sans épices, sans Maggi.
- Cette cantine fait à peu près sûrement partie du *Programme National de Cantines Scolaires* (PNCS, soutenu par le *Programme Alimentaire Mondial*), comme celle que nous avons vu fonctionner à l'EN de Lagua. Il est probable que des aliments soient donnés pour les cinq jours d'école de la semaine et il est donc possible qu'une partie soit détournée.
- A l'EN de Lagua (voir §4.1.1), la cantine est entièrement gérée par les parents d'élèves (qui, d'ailleurs, achètent les épices nécessaires pour cuisiner). Mais, à Zabrico, les parents d'élèves ne peuvent guère exercer leur vigilance car ils ne disposent pas d'informations sur la provenance des aliments et le fonctionnement normal de la cantine.
 Dans un tel cas, à condition de préalablement bien analyser la situation (détournement simple ou utilisé pour faire fonctionner l'école), *Inter Aide* pourrait servir d'intermédiaire, de « *porteur d'informations* » entre l'organisation qui fournit les aliments pour la cantine et les parents d'élèves, et proposer à ces derniers une formation pour la gestion d'une cantine scolaire.

- **NB** : Notons que, dans certains cas, l'information des parents d'élèves pourrait aussi être améliorée à propos des interventions d'*Inter Aide*. Les parents d'élèves de l'EN Zabrico que nous avons rencontrés n'étaient pas au courant de l'exclusion de l'école du partenariat en novembre 2016. Ils ne savaient pas pour quelle raison il n'y avait plus d'activités *Inter Aide*⁶⁰.
- Comme cela a déjà été mentionné, l'opacité quant aux statuts et qualifications des enseignants contribue grandement à celle du système scolaire. [Depuis la rentrée de 2014](#), tous les enseignants haïtiens, du préscolaire jusqu'au secondaire, du secteur public comme du secteur privé, doivent

⁵⁸ Comme nous ne l'avons pas rencontré, nous ne pouvons pas savoir si ce directeur est le directeur officiel de l'école ou un enseignant qui remplit le rôle de directeur exécutif (ce qui semble courant dans les EN).

⁵⁹ Interrogés explicitement sur le PNCS et le PAM, ils ont indiqué ne pas connaître ces programmes.

⁶⁰ Par exemple, un membre du comité de parents, qui avait été invité et avait participé aux activités *Inter Aide* l'année précédente, a dit qu'il n'avait pas été invité cette année mais qu'il n'en connaissait pas la raison.

en théorie obligatoirement détenir un permis d'enseigner, ou à défaut, un Permis provisoire d'enseigner (PPE ; initialement valable pour deux ans). En pratique, peu d'enseignants des zones d'intervention disposent d'un PPE et encore moins d'un permis d'enseigner (pour lequel [sont requis](#) une formation continue et/ou la vérification que l'enseignant possède un titre académique et une expérience attestée).

Suggestion 3 : Obtenir la certification des formations *Inter Aide* par le MENFP⁶¹

Si le Ministère reconnaissait la valeur des formations dispensées aux enseignants par les formateurs externes de Hinche (diplômés de l'École Normale de Papaye), les enseignants qui ne disposent que d'un [permis provisoire d'enseigner](#) pourraient plus facilement accéder à un permis définitif. Leur **motivation** pour s'impliquer dans le partenariat pourrait en être accrue, et les statuts des enseignants pourraient en être **clarifiés**.

4.3.3 Le désengagement d'*Inter Aide*

- Pour des raisons variées – au premier rang desquelles figure la difficulté du contexte de travail – trois responsables de programme (RP) se sont succédés en moins de deux ans (avec quelques mois sans RP) au début du projet (2012 et 2013) et les interventions menées ont alors été limitées⁶². Le coordonnateur du projet, présent dès son lancement, considère d'ailleurs que celui-ci n'a réellement démarré qu'avec la RP arrivée au début de l'année 2014 (et qui a précédé la RP actuelle, arrivée en juin 2015).
- C'est sans doute pourquoi la dernière année du projet de la zone Régalis (2017-2018), qui correspond théoriquement à l'étape de désengagement progressif, s'annonce plutôt comme une dernière année d'appui renforcé destinée rattraper les retards accumulés au début du projet. Il est, entre autres, prévu de :
 - Poursuivre un appui fort aux écoles déjà présentes dans le projet (à l'exclusion des EN) ;
 - Fournir un appui « allégé » à quatre nouvelles écoles (§4.2.1) ;
 - Lancer le projet de capitalisation des cahiers de leçons (§5.1.3) ;
 - Finaliser les constructions en cours, mais aussi d'en lancer de nouvelles (trois potentiellement) ;
 - Former les leaders communautaires, ce qui n'a pas été fait auparavant (voir §5.3.3) ;
 - Soutenir une association créée par la quasi-totalité des membres locaux de l'équipe de Régalis et destinée à poursuivre l'action d'*Inter Aide* après son départ.
- Ajoutons que des doutes se sont exprimés sur le niveau de qualifications des enseignants et directeurs (préparation des leçons ; encadrement pédagogique par les directeurs ; §5.1.2) qui pourra être atteint d'ici la fin du programme de la zone de Régalis. Il ne semble pas assuré que ce niveau sera suffisant pour être durable (d'où le soutien envisagé à une association locale). Les éléments d'information qui précèdent ont peu été approfondis par l'évaluateur mais peuvent ouvrir sur plusieurs remarques et pistes de réflexions, présentées ci-après.

⁶¹ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)

⁶² Les documents fournis ne contiennent peu ou pas d'informations sur des actions menées en 2012-2013 (mis à part le recensement initial). Aucune action datant de cette période n'a été mentionnée par nos interlocuteurs lors de l'enquête de terrain.

La durée du programme

- Un des principes du programme d'Inter Aide – a priori pertinent – est de proposer « des cycles d'appui à durée limitée et au contenu clairement exposé aux populations bénéficiaires ». Le programme évalué est ainsi prévu pour une durée de 6 ans. Pourtant, dans le cas du projet de la zone de Régalis, cette durée *pourrait s'avérer insuffisante pour atteindre le seuil critique d'intervention*⁶³ au-delà duquel le programme sera durable, et cela pourrait s'expliquer par une **durée effective** de l'appui trop courte (et non pas par une **durée théorique** trop courte).
- Piste de réflexion : Une solution simple à ce type de difficulté pourrait être de **débuter le décompte des années d'appui renforcé seulement lorsque celui-ci est réellement effectif**, c'est-à-dire d'introduire un peu plus de flexibilité quant à la durée de l'étape de pré-ciblage (une année si tout se passe bien, éventuellement plus). Dans le cas du programme de la zone de Régalis, la première année d'appui renforcé aurait été l'année scolaire 2013-2014, voire même l'année 2014-2015⁶⁴, et l'étape de désengagement aurait donc eu lieu une ou deux années plus tard que prévu. Notons que cette solution a l'inconvénient de compliquer le financement des projets.
- Remarque : L'appui « allégé », pendant à peine plus d'une année, proposé à quatre écoles entrées dans le projet de la zone de Régalis en avril 2017 est une réponse pragmatique à l'exclusion de quatre autres écoles (§4.1.1). C'est aussi une entorse au principe de la durée calibrée et du contenu clair des projets. Une autre réponse pragmatique aurait pu être envisagée : concentrer toutes les ressources humaines et matérielles disponibles sur les écoles qui appartenaient au projet depuis le début, afin de les rapprocher du *seuil critique d'intervention* (voir ci-dessus).

Le partenariat avec une association locale pour poursuivre le projet de la zone de Régalis

- Ce partenariat peut être une réponse pertinente au besoin de poursuivre l'action d'Inter Aide dans la zone de Régalis et il s'inscrit dans le cadre de la démarche défendue par l'organisation de s'appuyer sur « des partenaires opérationnels locaux formés ou simplement soutenus par Inter Aide ». Il convient cependant de noter que :
 - La poursuite du programme après le départ d'Inter Aide peut être vue comme une contradiction avec le principe initial d'une intervention à durée limitée (voir ci-avant) ;
 - Les intérêts de l'association locale *peuvent* diverger de ceux d'Inter Aide, justement à propos de la durée de l'intervention (durée la plus longue possible *versus* durée limitée).
- Pistes de réflexion : Dans la mesure où il apparaît pertinent d'encourager l'émergence d'une organisation locale fondée par les équipes d'Inter Aide, alors :
 - Inter Aide devrait prévoir dès le début d'un projet de **former progressivement ses équipes locales à la gestion du projet** (utilisation des outils de suivi et évaluation, gestion financière, rédaction des rapports).
 - L'étape de **désengagement** pourrait alors correspondre à une prise en charge du projet par l'association locale, encadrée par Inter Aide (eg, sans la présence continue d'une RP, mais avec des visites régulières d'un ou plusieurs superviseurs).
Ce désengagement pourrait se faire progressivement et commencer avant la dernière année du projet⁶⁵ (en fonction de la montée en compétence de l'équipe locale). La délégation de

⁶³ Il s'agit là d'une notion théorique et difficile à évaluer. Elle peut être approchée par comparaison des effets dans le temps de plusieurs projets. Ainsi, si le niveau de formation des enseignants et directeurs atteint au terme de deux projets est différent (indicateurs sur la préparation des leçons, le niveau académique, etc), et si, les effets du projet s'avèrent durables (évaluation ex-post) dans un cas et pas dans l'autre, alors le *seuil critique d'intervention* se situe entre ces deux niveaux.

⁶⁴ La RP arrivée au tout début de 2014 a commencé par réaliser un nouveau recensement de la population de la zone, ce qui est une tâche de pré-ciblage.

⁶⁵ Il peut être envisagé que la RP délègue progressivement ses tâches, et dispose ainsi temps supplémentaire pour les activités de capitalisation, ou assure une présence moins constante sur le terrain (eg, pour explorer de nouvelles zones d'intervention).

ses tâches par la RP lui permettrait de disposer de plus de temps pour les activités de capitalisation autour du projet. Elle pourrait aussi assurer une présence moins constante sur le terrain (et, *eg*, explorer de nouvelles zones d'intervention).

- Un avantage connexe à former les équipes locales à la gestion de projet serait de **faciliter les transitions entre les RP** et, le cas échéant, **d'assurer la continuité du projet** malgré des vacances de poste (ce qui est toujours un risque dans les zones d'intervention « exigeantes » du programme).

4.3.4 Pérennité des effets du programme et faiblesses structurelles du secteur éducatif

- Dans les zones d'intervention, *Inter Aide* assume, en grande partie, le rôle du BDS :
 - Supervision de l'activité scolaire : visites des animateurs, formations des comités de gestion et de parents ;
 - Formation des enseignants et des directeurs (formateurs externes et CP) et fourniture de matériels didactiques (manuels scolaires⁶⁶ ; référentiel détaillé du MENFP⁶⁷) ;
 - Collecte des données nécessaires au pilotage du système éducatif : recensements des écoles et des enfants en âge d'être scolarisés (dont les enfants non-scolarisés) ; données sur les enseignants et le fonctionnement des écoles.
- Après le désengagement d'*Inter Aide*, il est peu probable que le BDS prenne la suite et exerce efficacement ses prérogatives. L'essentiel des difficultés liées aux déficiences de gouvernance du secteur éducatif perdureront donc. Il en est de même pour les difficultés de financement des écoles privées et communautaires (EPC). Ces **difficultés structurelles** justifient l'existence du programme d'*Inter Aide* mais elles peuvent aussi en menacer la pérennité. Signalons en particulier :
 - La **formation des enseignants** ne sera plus assurée. Il est donc à craindre que les effets positifs du programme *Inter Aide* s'atténuent avec le temps, d'autant plus rapidement que le turn-over est important parmi les enseignants en raison de la précarité de leur statut. Parmi les 34 enseignants que nous avons rencontrés et pour lesquels nous avons recueilli cette information⁶⁸, 11 (32%) sont arrivés dans l'école au début ou au cours de l'année scolaire 2016-2017 (6 pour la zone de Lamielle et 5 pour la zone de Régalis). Nous avons aussi calculé que, parmi 141 enseignants en fonction dans les écoles de la zone de Lamielle à la rentrée 2016-2017, 29 ont intégré l'école à cette rentrée (21%) et 19 venait d'une autre école de la zone (13%)⁶⁹. Ces proportions sont sûrement sous-estimées car l'information n'était pas disponible pour 20 enseignants⁷⁰, qui sont plus probablement de « nouveaux » enseignants. En outre, certains enseignants abandonnent leur poste en cours d'année scolaire.
 - Les **fluctuations des politiques publiques** peuvent déstabiliser l'ensemble du secteur éducatif et impacter négativement des écoles qui étaient devenues relativement performantes grâce aux interventions d'*Inter Aide*. A titre d'exemple, citons le cas (antérieur au projet *Inter Aide*), de l'école privée Eben Ezer de Lagua (zone de Lamielle). De 2006 à 2010, elle a compté près de 300 élèves. Aujourd'hui ces effectifs sont un peu inférieurs à 100. Selon son directeur, la chute des effectifs se serait produite au début des années 2010 avec la mise en place d'une cantine scolaire dans deux écoles de Lagua et la gratuité de l'EN instaurée grâce aux dotations du PSUGO. Ces

⁶⁶ Selon l'inspecteur général de Cerca-la-Source, l'État ne fournit plus de livres scolaires depuis 5 ans.

⁶⁷ Ce référentiel officiel, édité par les éditions Henri Deschamps, n'est pas distribué aux directeurs et enseignants. Il doit être acheté.

⁶⁸ Une valeur manquante.

⁶⁹ Les données de la zone de Régalis ne permettent pas calculer cet indicateur.

⁷⁰ Le fichier contient 20 valeurs manquantes, pour un total de 161 enseignants (soit 12,4%).

phénomènes de « nomadisme scolaire » semblent assez courants (voir aussi le cas des EN/EP de Zabrico, §6.1.1).

- L'amélioration du recouvrement des frais d'écolage ne résout que partiellement les **difficultés de financement des EPC**. Les revenus des ménages restent très faibles et sont soumis aux aléas climatiques et aux récoltes (cas de l'école de Demahague, §4.1.2). Les salaires des enseignants restent le plus souvent irrégulièrement payés. Il sera plus difficile encore pour les écoles de financer le renouvellement du mobilier scolaire et des stocks de manuels scolaires (§5.2) après le désengagement d'*Inter Aide*.
- Tout projet comporte des risques. Leur identification **systematique** lors de la conception du projet⁷¹ permet de prévoir des mesures de mitigations (lorsqu'elles sont possibles). Par exemple, certaines mesures pourraient peut-être être incluses dans le programme prévenir le risque d'appropriation par des intérêts privés des bâtiments scolaires financés par *Inter Aide* (§5.3.3) ou pour accroître la pérennité des actions de formation des enseignants⁷².
En outre, des enseignements concernant la réalisation (ou pas) des risques identifiés pourraient être tirés d'une nouvelle évaluation de l'effet du programme réalisée plusieurs années après sa clôture (eg, lors de la troisième année scolaire après celle du désengagement).

Suggestion 4 : Analyser les risques *ex-ante* et réévaluer les projets *ex-post*

- Formaliser ex-ante l'analyse des risques pour les (nouveaux) projets et les mesures de mitigation possibles.
- Procéder à une nouvelle évaluation de l'effet des projets environ trois ans après sa clôture.

5 FORMATION DES ENSEIGNANTS ET APPUI PÉDAGOGIQUE ET MATÉRIEL

5.1 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS

5.1.1 Observations et témoignages

- Le niveau de formation académique des enseignants est en moyenne faible. Cela se traduit par des résultats faibles lors des tests académiques qu'*Inter Aide* fait passer aux enseignants en début de programme (puis au fur à mesure que de nouveaux enseignants sont recrutés dans les écoles)⁷³. En outre, les enseignants n'ont le plus souvent pas reçu de formations spécifiques pour enseigner (autres que celles d'*Inter Aide*, et, parfois d'autres ONG).
- Ainsi, 13 des 14 enseignants que nous avons rencontrés dans la zone de Régalis ont atteint une classe du collège⁷⁴ et un seul est allé au lycée. Le niveau académique moyen des 21 enseignants que nous avons rencontrés dans la zone de Lamielle était plus élevé : seulement deux ont

⁷¹ *Inter Aide* prend déjà en compte les risques auxquels font face ses projets, mais leur analyse des risques reste essentiellement informelle, et donc plus difficile à capitaliser et à transmettre que ne le serait une analyse formalisée.

⁷² Il n'y a pas de mesures de mitigation évidentes dans ce cas. Mais une analyse approfondie de ce risque pourrait peut-être en faire apparaître (eg, trouver des incitations pour que les enseignants formés restent dans l'école).

⁷³ Des tests seront aussi passés en fin de programme afin de mesurer l'évolution du niveau académique des enseignants.

⁷⁴ Définition française, de la 6^{ième} à la 3^{ième} du secondaire (ie, 7AF, 8AF, 9AF et 3S dans le système haïtien actuel).

fréquenté l'enseignement supérieur (dont un à l'École Normale de Papaye) mais 12 ont été au lycée⁷⁵.

Tableau 2 : Niveau d'étude des enseignants des zones d'intervention

Niveau d'étude des enseignants	Lamielle			Regalis		
	Enquête terrain (Nb)	Données IA (2016)		Enquête terrain (Nb)	Données IA (2016)	
		EN (Nb)	EPC (Nb)		EN (Nb)	EPC (Nb)
≤6AF	0	0	2	0	0	7
Collège	7	7	35	13	0	25
Lycée	12	21	50	1	21	14
Enseignement supérieur	2	10	6	0	0	0
TOTAL	21	38	93	14	21	46

- Les données recueillies par les équipes *Inter Aide* pour 198 des enseignants de chaque zone⁷⁶ (écoles dans et hors programme) actifs lors de l'année scolaire 2016-2017 montrent que les niveaux académiques moyens par type d'école (nationale ou communautaire/privée) sont assez différents :
 - Respectivement 100% et 82% des enseignants des EN de Régalis et Lamielle ont au moins un niveau lycée⁷⁷ ;
 - Plus des deux tiers des enseignants des écoles communautaires/privées de la zone de Régalis n'ont pas atteint le lycée (54% ont un niveau collège et 15% ont seulement un niveau primaire). Cette proportion est de 40% dans la zone de Lamielle.
- Presque tous nos interlocuteurs (enseignants, parents d'élèves, membres de l'équipe *Inter Aide*,) ont considéré la formation des enseignants comme l'un des apports les plus importants du programme *Inter Aide* (et souvent l'apport le plus important). Les enseignants et les parents ont, en moyenne, placé ces formations au même niveau que les constructions d'écoles et les dotations de matériels scolaires.
- Les rares critiques négatives à l'égard des formations ont eu trait aux **conditions matérielles** de leur organisation : un enseignant de Lamielle a regretté qu'*Inter Aide* ne le dédommage pas des frais de transport pour venir aux formations⁷⁸ (elles ont lieu pendant les vacances scolaires ; il réside alors à Cerca-la-Source) ; un enseignant de Tilory a regretté qu'*Inter Aide* ne fournisse pas de matériel scolaire (cahiers, stylos, livres) lors des formations comme le font d'autres organisations.
- Aucune critique négative n'a été formulée par les enseignants (ni par les parents) à l'égard du **contenu des formations**. Au contraire, les formateurs ont été jugés compétents, y compris par les enseignants les plus diplômés. Il a été noté qu'ils acceptent d'adapter les formations aux besoins des enseignants, y compris aux demandes formulées pendant les formations.

⁷⁵ Définition française, de la 2^{nde} à la classe de terminale.

⁷⁶ Respectivement 161 (dont **30 avec un niveau d'éducation manquant**) et 79 (dont **12 avec un niveau d'éducation manquant**) enseignants sont répertoriés dans les fichiers de Lamielle et Régalis (soit, au total, 240 enseignants dont 42 pour lesquels le niveau d'éducation n'est pas renseigné).

⁷⁷ Cette différence s'explique probablement par le nombre plus élevé d'enseignants remplaçants ou non-nommés dans les EN de la zone de Lamielle.

⁷⁸ Il ne les suit donc pas.

- De nombreux enseignants et directeurs ont expliqué que les formations qu'ils ont suivies (et aussi, bien que moins souvent, l'encadrement par les CP) ont modifié leur façon d'aborder leur métier :
 - « Avant, j'étais un mauvais enseignant mais je m'améliore de jour en jour grâce aux formations, à l'animateur et au CP » (Enseignant d'une école de Laguna).
 - « Avant les formations, les enseignants utilisaient le bâton contre les élèves, mais plus maintenant » (Directeur d'une école de Tilory).
 - « Je n'avais pas le niveau académique pour enseigner, mais grâce aux formations, je m'en sens maintenant capable. Je me sens comme si j'avais un niveau Philo [Terminale]. Avant, j'étais une enseignante avec beaucoup de lacunes ; je me considérais comme une menteuse. J'ai maintenant suffisamment de compétences pour travailler dans une salle de classe. Et j'ai un certificat d'Inter Aide qui montre que je suis une vraie enseignante » (Enseignante de Demahague, qui a arrêté ses études en 8AF parce que ses parents n'avaient pas d'argent pour l'envoyer plus longtemps à l'école).

5.1.2 Les interventions d'Inter Aide

La formation des enseignants

- Les modules de formation sont basés sur le plan de formation des enseignants défini par le MENFP. Ceux utilisés jusqu'en 2015, conçus par une association partenaire d'Inter Aide⁷⁹, ont été jugés trop théoriques par les RP actuelles⁸⁰. Elles ont donc choisi d'avoir recours aux services d'une association de huit formateurs de Hinche, la capitale du département du Centre. Ceux-ci sont tous diplômés de l'École Normale de Papaye, enseignants, et fêrus de pédagogie. Ils ont élaboré de nouveaux modules de formation en fonction des objectifs et des cahiers des charges transmis par les RP. Notons que ces modules restent propres à chaque formateur, ils ne sont pas transférables entre les formateurs : les formations sont écrites par les formateurs dans leurs propres cahiers ; elles ne sont pas saisies informatiquement.
- Les formations dispensées sont **très pratiques**. Elles sont adaptées au faible niveau académique des enseignants. Une semaine de formation (5 jours) pour les enseignants de la zone de Régalis débute en général par deux journées d'apprentissages académiques (qui peuvent être aussi basiques qu'apprendre à poser une addition) suivies par trois journées pour leur mise en pratique dans le cadre de leçons.
- **Le volume annuel de ces formations est important** : sept à huit semaines, soit quatre semaines pendant les vacances d'été, puis les semaines des « petites » vacances scolaires. Pour l'année scolaire 2016-2017, les enseignants de l'EP de Zabrico ont effectivement indiqué avoir suivi un mois de formation en juillet 2016, une semaine en décembre 2017 (sur le créole) et une semaine en février 2017 (sur l'écriture)⁸¹. Ces formations sont en général ouvertes à tous les enseignants, y compris ceux qui enseignent dans des écoles avec lesquels Inter Aide n'a pas de partenariat⁸².
- En outre, les enseignants bénéficient de **l'appui des conseillers pédagogiques (CP) d'Inter Aide**. Lors de visites réalisées à l'improviste dans les écoles (environ une fois par semaine dans chaque école), les CP suivent des leçons (deux par visite), les évaluent, puis s'entretiennent ensuite avec l'enseignant pour le conseiller sur les améliorations qu'il pourrait apporter à ses leçons.

⁷⁹ Oganis pou Kore Pwojè Kominotè (OKPK).

⁸⁰ Exemple donné par une RP : lors d'une formation sur la gestion de classe, un temps très important avait été consacré à la définition du terme « gestion ».

⁸¹ Il n'y a pas eu de congés en avril en 2017.

⁸² Des limites sur le nombre de participants externes ont néanmoins été posées dans la zone de Régalis.

Les CP dispensent aussi de courtes formations (**tutorats**) aux enseignants d'une ou plusieurs écoles, pendant les week-ends ou les « petites vacances » scolaires⁸³, adaptées aux besoins qu'ils ont identifiés lors de leurs visites.

La formation pédagogique des directeurs

- Les directeurs d'école sont formés par *Inter Aide* à la gestion pédagogique de leur établissement au cours de sessions de formation⁸⁴ et lors du suivi réalisé dans les écoles par les conseillers pédagogiques (CP). Après le désengagement d'*Inter Aide*, ils doivent être capables de remplir le rôle précédemment dévolu aux CP. Cette formation pédagogique est cependant difficile à mener car les directeurs sont quasiment tous aussi enseignants. Il ne leur est donc guère possible d'abandonner leur classe pour aller observer les leçons des autres enseignants.
- Trois niveaux de supervision pédagogique, de complexité croissante, sont attendus des directeurs d'école :
 - Compter chaque jour le nombre de leçons préparées par les enseignants de l'école ;
 - Vérifier la qualité des leçons préparées dans les cahiers de préparation ;
 - Réaliser l'évaluation pédagogique des enseignants en salle de classe, et les aider ensuite à améliorer leurs leçons.

Selon la RP et le coordonnateur de la zone de Régalis, la majorité des directeurs réalisent la première tâche, mais un seul directeur aurait atteint le troisième niveau.

5.1.3 Réflexions et suggestions

Cahiers de leçons préparées

- Le MENFP recommande aux enseignants de primaire de préparer cinq leçons⁸⁵ par journée de classe et par niveau (donc dix leçons s'il a la charge de deux niveaux). *Inter Aide* adapte cette règle en fixant le nombre maximum de leçons à préparer à six (donc, 3x2 niveaux, 2x3 niveaux). On peut néanmoins se demander si cette recommandation est réaliste pour des enseignants peu formés, qui doivent exercer d'autres activités rémunératrices lorsqu'ils ne sont pas en classe, et dont le turn-over est assez important (§4.3.4).
- La RP de Régalis avait envisagé de concevoir avec son équipe et les enseignants de 1AF de la zone (et ultérieurement pour d'autres années) un **cahier de leçons préparées**. Elle voulait réunir ces enseignants et sélectionner dans leurs cahiers de préparation les leçons de créole et de mathématiques qui fonctionnent le mieux en classe, les améliorer si nécessaire, puis les réunir dans un livret imprimé, en couleur. Cependant, les directeurs d'école de la zone ont été, à l'unanimité, défavorables à cette initiative, au prétexte que les enseignants allaient « *devenir fainéants* ».
- La RP de Régalis a donc opté pour une autre approche, allégée, qui va consister, lors de l'année de désengagement⁸⁶, à enrichir le programme détaillé officiel, en mathématiques et en créole, de 1AF à 3AF, d'indications pour trouver les informations nécessaires à la préparation des leçons (*eg*, dans quel manuel et quel chapitre), de suggestions de matériels à utiliser pour les leçons (*eg*, des roches pour une leçon donnée), etc.

⁸³ Par exemple, quatre tutorats avaient déjà été réalisés au cours de l'année scolaire 2016-2017 pour les enseignants de l'école presbytérale de Zabrico.

⁸⁴ Dans la zone de Régalis, les directeurs ont reçu quatre formations d'une journée sur la supervision pédagogique au cours de l'année scolaire 2016-2017. Dans la zone de Lamielle, une formation à l'accompagnement pédagogique est prévue pour la dernière semaine de juillet 2017.

⁸⁵ Mathématiques, créole, français, sciences sociales (*ie*, essentiellement histoire) et sciences expérimentales.

⁸⁶ Ces travaux ont débuté par la lecture pour la 1AF. Les formateurs externes dégrossissent le travail, l'équipe *Inter Aide* l'affine, puis les enseignants et directeurs complètent et valident.

- La démarche de la RP de Régalis paraît pertinente. Fournir aux enseignants des ouvrages avec des leçons bien préparées qui peuvent être reprises telles quelles ou servir de support pour préparer des leçons plus élaborées⁸⁷ s'inscrit dans la logique d'**action pérenne** préconisée par *Inter Aide*. En outre, cette démarche permettrait la **capitalisation** des *bonnes pratiques* pédagogiques et leur transmission d'un projet à l'autre. En partant de cahiers de leçons préparées, et en les adaptant/améliorant, les enseignants qui participent à un nouveau projet *Inter Aide* pourraient plus rapidement être en mesure de réaliser des leçons de bonne qualité.

Suggestion 5 : Reprendre et explorer le principe de la conception de cahiers de leçons préparées

A cette fin il peut être recommandé de :

- Mener une petite étude pour comprendre le refus des directeurs de la zone de Régalis, qui paraît peu compréhensible (et/ou vérifier si le même problème se pose dans d'autres zones).
- Débuter l'élaboration des cahiers de leçons dès le lancement d'un nouveau projet afin d'avoir le temps de couvrir toutes les années du primaire et un grand nombre de matières. L'acceptation de cette démarche sera probablement plus aisée si elle est lancée dès le départ : directeurs et enseignants seront formés simultanément à la préparation des leçons et à leur capitalisation.

Capitalisation et partage d'expérience

- Comme indiqué précédemment, les modules de formation ne sont **pas transférables**. En outre, ils ont été **créés séparément pour chaque projet** par le même groupe de formateurs, et ils n'ont pas été partagés. Chaque RP n'a pas connaissance des modules utilisés par l'autre. Selon l'une des RP, même si quelques ajustements peuvent être nécessaires pour chaque zone, il n'y a néanmoins guère de raisons pour faire travailler la même équipe sur deux séries de modules très similaires au lieu d'une seule.
- Plus généralement (voir aussi §7), il faut noter que l'organisation actuelle adoptée par *Inter Aide* pourrait mieux faciliter les **d'échanges transversaux** et la **capitalisation des expériences** entre les projets :
 - Chaque RP est supervisée par un(e) responsable différent au niveau du siège d'*Inter Aide* (Versailles) ; l'un de ces deux responsables est aussi le chef de secteur pour Haïti.
 - Il n'y a **pas de référent transversal pour le secteur de l'éducation** (à la différence du secteur eau, hygiène et assainissement). Cela s'explique probablement par un nombre de projets dans ce secteur actuellement trop limité pour atteindre la **taille critique** qui permettrait une meilleure capitalisation des expériences.
 - Il n'y a **pas de responsable ou référent pour le suivi et l'évaluation des projets** qui serait, entre autres, chargé de l'élaboration et de l'harmonisation des outils de gestion et d'analyse des données.

⁸⁷ Rappelons que les enseignants français disposent, eux, de nombreux manuels, fiches, ou sites Internet dans lesquels ils peuvent trouver des leçons déjà prêtes (ou des canevas de leçons).

Recommandation 1 : Améliorer la capitalisation des outils et organiser le partage des expériences entre les projets

Les modules de formation pour les enseignants – et les autres outils de formation et de sensibilisation développés dans le cadre des projets *Inter Aide* – devraient être mieux formalisés afin de pouvoir être transmis et réutilisés.

Le partage et la capitalisation des expériences devraient être organisés par *Inter Aide* grâce, entre autres, à des réunions d'échange régulières entre les équipes, à un référent commun, à des outils de suivi et évaluation communs.

5.2 LES MANUELS SCOLAIRES ET LA PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT

5.2.1 Description, observations et témoignages

L'utilisation des manuels scolaires

- Chaque élève d'école primaire doit théoriquement disposer de cinq livres, un pour chacune des cinq matières suivantes : mathématiques, français, créole, sciences expérimentales, sciences sociales (essentiellement histoire).
Inter Aide avait fait le choix de fournir des livres de la collection *Dawill*, qui ont l'avantage d'être bon marché (tout en étant conformes au programme détaillé officiel). Depuis cette année les écoles de la zone de Régalis demandent cependant aux parents d'acheter des livres de la collection *Henri Deschamps*, plus coûteux mais considérés comme de meilleure qualité, et plus facilement disponibles sur les marchés de Hinche.
- Il est apparu dans les entretiens que les parents et les enseignants accordent de l'importance à la détention de manuels scolaires par les élèves. Les livres sont vus comme un marqueur de la qualité de l'éducation.
Il est plus difficile de se prononcer sur l'utilisation réelle des manuels scolaires. Selon les bilans pour l'année scolaire 2015-2016 dans la zone de Régalis⁸⁸, la moyenne sur l'année de la « *proportion d'élèves ayant un kit livre* » variait de 19% (école Baptiste Conservatrice de Dolimon) à 96% (école PSUGO de Manakla – fermée à la rentrée 2016), avec une valeur médiane de 57% (pour les 15 écoles). Nos observations de classes (assez courtes et limitées) et comptages ont confirmé qu'une proportion élevée des élèves ne disposent pas du livre de la matière alors enseignée. Les enseignants ne s'en sont cependant pas plaints spontanément.
- Dans certaines écoles, les enseignants ont déclaré qu'ils annoncent du jour pour le lendemain les livres qu'il est nécessaire d'amener (eg, école Mixte Pentecôtiste de Tilory) tandis que, dans d'autres, ils demandent aux élèves d'amener chaque jour les cinq livres du kit. Un enseignant de l'école de Demahague a précisé spontanément qu'il demande toujours aux élèves d'amener tous les livres car l'animateur passe chaque semaine à l'improviste les compter.

⁸⁸ Notons que les valeurs présentées ici et issues des bilans des écoles (en format pdf) n'ont pas pu être retrouvées à partir des données brutes mises à notre disposition (comptages des kits livres lors de chaque visite d'école). Les différences entre les valeurs des indicateurs re-calculés et ceux des bilans s'expliquent probablement par des modes de calcul différents (nous n'avons pas trouvé de précisions sur le mode de calcul de cet indicateur pour les bilans).

La gestion des manuels scolaires

- Jusqu'à l'année scolaire en cours, *Inter Aide* fournissait un stock initial de manuels scolaires aux écoles pour qu'elles les prêtent aux élèves, puis complétait les pertes annuelles à hauteur de 10% du stock initial. En pratique, selon la RP de la zone de Régalis, les écoles s'attendaient à ce que tous les livres perdus ou abimés soient remplacés et ne mettaient donc pas en place une gestion efficace du stock de livres.
- Cette année, une nouvelle stratégie a été adoptée dans chaque zone. Dans celle de Régalis, chaque école doit élaborer et mettre en place un système de gestion du stock de livres, sans l'intervention financière d'*Inter Aide* (dernière dotation en avril 2016). Certaines choisissent d'ajouter une cotisation pour les livres au montant de l'écolage. Dans au moins une école (EP de Zabrico), le comité de parents a choisi de prêter les livres sans cotisation mais de faire payer les livres par les parents qui ne les rendent pas. Dans la zone de Lamielle, un système de **location de livres** a été mis en place. Chaque élève reçoit son kit de livre pour une année en échange d'une cotisation d'un montant indicatif de 50 HTG (il peut varier selon les écoles). Ces cotisations doivent permettre le remplacement des livres perdus chaque année.
- La RP de la zone de Lamielle a indiqué que le coût de la location a été mal évalué, car il couvrirait seulement le coût de la couverture des livres⁸⁹. En outre, *Inter Aide* a réalisé un calcul simulant une usure progressive (exponentielle après 5 ans) du stock de livres qui montre qu'une cotisation de 50 HTG ne permettra pas de le maintenir. La cotisation sera donc relevée, sans doute à 100 HTG, lors de la prochaine rentrée. Cependant, plusieurs parents d'élèves et enseignants de cette zone ont dénoncé le niveau trop élevé des cotisations. Selon les enseignants de l'EN de Lamielle, seulement 30% des parents auraient versé la cotisation demandée⁹⁰. Ceux de l'EN de Lagua, où la cotisation n'était pourtant que de 25 HTG par élève, ont aussi mentionné qu'une proportion importante des parents (25% en 1AF et croissante avec les niveaux) n'ont pas payé la cotisation demandée. Une mère de l'école Eben Ezer de Lagua a déclaré que, ayant quatre enfants à l'école primaire, elle n'a pu payer la somme demandée (25 HTG par livre). Ses enfants n'ont donc pas de livres.

La langue d'enseignement

- Tous les manuels scolaires, quel que soit l'éditeur, et à l'exception bien sûr de celui de créole, sont **en langue française**.
- Interrogés sur la langue dans laquelle ils apprennent la lecture et l'écriture à leurs élèves en première année fondamentale (1AF), certains enseignants ont répondu qu'ils le font en français et en créole (sans que nous ayons pu le constater), tandis que d'autres ont répondu que le français est seulement pratiqué à l'oral (ce qui correspond au programme détaillé officiel).
- A l'école presbytérale de Régalis (nouvellement dans le projet *Inter Aide* et qui n'a pas encore bénéficié de dons de livres), il a été demandé aux enseignants d'indiquer les livres qu'ils utilisent le plus souvent en classe et ceux qui ont été achetés par le plus grand nombre de parents : le livre de français a été cité dans presque tous les cas (ceux de mathématiques et de créole ont aussi été souvent cités).
- Il est notable que parmi les 35 enseignants rencontrés, aucun n'a prononcé une seule phrase de français – à l'exception d'un enseignant, aussi étudiant en seconde année de sciences de l'éducation, qui a (spontanément) effectué la moitié de l'entretien en français. En outre, très peu d'enseignants semblaient comprendre les questions en français avant qu'elles ne soient traduites. L'observation des tableaux dans les classes ([Photo 9](#)) montre que les enseignants ne maîtrisent pas plus le français écrit que le français parlé.

⁸⁹ Les livres sont couverts avant d'être donnés aux parents.

⁹⁰ Elle y serait de 50 HTG + 25 HTG pour la couverture.

5.2.2 Réflexions et suggestions

L'utilisation des manuels scolaires

- Notons, à propos de la gestion des livres, qu'il risque d'être difficile de trouver un équilibre entre le montant des cotisations pour les prêts et la capacité à payer des parents. Ces cotisations semblent nécessaires pour assurer le renouvellement du stock de livre, mais elles ajoutent une charge aux parents. Le recouvrement des cotisations pour les livres posera donc le même problème que celui du recouvrement des frais d'écolage.
- Un mode de tarification efficace doit **inciter les familles à prendre le plus grand soin des livres** afin de minimiser les pertes annuelles. Ce n'est pas le cas lorsque la perte d'un livre est totalement compensée par les cotisations de toutes les autres familles (ou par *Inter Aide*). Le mode de tarification doit aussi être **adapté aux capacités de paiement** des familles.
Le système de location mis en place à Lamielle n'incite pas les familles à la plus grande vigilance (pas de pénalité en cas de perte d'un livre) et le montant des cotisations permettant d'assurer le renouvellement du stock de livres risque d'être trop élevé pour beaucoup de familles (ce second point étant pour partie une conséquence du premier).
Le mode de tarification adopté à l'EP de Zabrico (voir ci-avant) a l'avantage d'être très incitatif pour les familles, mais il a l'inconvénient de faire peser un poids sans doute trop important sur celles dont les enfants auront malencontreusement perdu ou abimé un livre (payer le coût total du/des livre(s)). Si les familles ne peuvent pas payer ce coût, alors le renouvellement du stock ne sera pas assuré (et les familles risquent d'être stigmatisées).

Suggestion 6 : Tester de nouveaux modes de tarification pour la location de livres.

Théoriquement, le mode de tarification le plus pertinent pour la location des livres doit combiner les caractéristiques des deux modes précédents (cotisations sans pénalité et l'inverse) :

- Une pénalité pour la perte d'un livre⁹¹ (mais inférieure au coût total du livre pour être supportable pour les familles) ;
- Une cotisation permettant le renouvellement du stock (qui pourra être faible si les pertes annuelles sont limitées).

Il serait intéressant de tester différentes combinaisons des valeurs de la cotisation et de la pénalité (qui pourraient être choisies par les comités de parents) pour parvenir à la meilleure tarification (qui pourra varier selon les écoles).

- Une question qui devrait être posée est celle du rapport entre **les avantages et les inconvénients à doter les élèves de primaire de cinq livres**. Les inconvénients sont, donc, l'augmentation de la charge financière des familles et la stigmatisation possible de celles qui ne peuvent pas cotiser pour que leurs enfants disposent de livres. L'avantage qui est attendu de l'utilisation de manuels scolaires est un meilleur apprentissage des élèves. Ce point est cependant discutable au regard de la littérature académique sur le sujet, d'autant que quatre livres distribués sur cinq sont écrits dans une langue qui n'est comprise ni des élèves ni des enseignants.
- Plusieurs études ont trouvé des corrélations positives entre la **détention de manuels scolaires** et les **résultats scolaires** des élèves⁹², mais elles n'étaient en général pas ajustées des caractéristiques des élèves qui influencent positivement et simultanément l'un et l'autre. Or, les

⁹¹ Telle une franchise dans un contrat d'assurance.

⁹² Voir la revue de la littérature sur le sujet de la [Health and Education Advice and Resource Team](#) (2013)

élèves issus des milieux socio-économiques les plus favorisés et des meilleures écoles sont aussi ceux qui disposent le plus souvent de manuels scolaires.

Des évaluations récentes ajustées de ce **biais de sélection** ont remis en cause ce résultat. Citons en particulier :

- Une évaluation d'impact randomisée réalisée sur 100 écoles kenyannes⁹³ ([P. Glewwe, M. Kremer et S. Moulin](#) ; 2009) n'a fait apparaître aucun impact de la fourniture de manuels scolaires sur le niveau de compétence moyen des élèves (tests de niveau), le taux de redoublement et le taux d'abandon scolaire.
- [M. Kuecken et M-A. Valfort](#) (2013) utilisent une méthode différente pour corriger le biais de sélection (analyse intra-élève⁹⁴) mais elles aboutissent à un résultat similaire à partir des données de 11 pays d'Afrique subsaharienne : l'accès à des manuels scolaires n'a, en moyenne, aucun effet sur les résultats que les élèves en dernière année du cycle primaire obtiennent à un test de niveau standardisé.

Notons que dans les deux cas un impact positif des manuels scolaire a été identifié pour le sous-groupe des élèves issus des familles avec le statut socio-économique le plus élevé. P. Glewwe et *alii* suggèrent que ce résultat pourrait s'expliquer par le bénéfice que seuls ces élèves peuvent tirer des curricula et manuels kenyans qui accordent une large place à la langue anglaise (qui n'est en le plus souvent que la troisième langue des autres élèves).

Suggestion 7 : Évaluer l'utilisation réelle des manuels scolaires et leur impact sur les apprentissages des élèves

Il serait pertinent de mener une étude à partir d'observations prolongées de classes (croisées avec les données des animateurs et CP) pour évaluer l'utilisation et l'**apport pédagogique effectif** des manuels scolaires dans les classes de primaire des zones d'intervention. Cette étude pourrait être réalisée dans le cadre d'un mémoire de sciences de l'éducation.

Selon les résultats de cette étude, il pourrait alors être envisagé de concentrer les moyens – dotations de livres d'*Inter Aide* et cotisations des parents – sur les livres dont l'apport pédagogique paraît le plus significatif.

La place de la langue française dans l'enseignement primaire

- L'utilisation du français comme une des deux langues d'enseignement, avec le créole, pourrait être un atout dans le cadre d'un cursus d'éducation bilingue avec des enseignants bilingues. Mais l'utilisation (même limitée) du français dans des zones où quasiment personne n'est en mesure de le parler⁹⁵, et, en particulier, pas les enseignants, a très probablement un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. Elle génère de la confusion dans les apprentissages des élèves, amène les parents à disperser inutilement de l'attention et des ressources, et conduit les enseignants à se sentir dévalorisés. Des témoignages qui nous ont été rapportés montrent que le français est utilisé, dans ces zones comme ailleurs en Haïti, comme un outil de domination sociale par les

⁹³ Les écoles dans lesquels les élèves reçoivent ou qui reçoivent ou pas des livres scolaires sont tirées au sort dans un échantillon d'écoles. Plus précisément les écoles ont été divisées en 4 groupes qui ont chacun reçu un traitement différent (kit complet ou dotation en espèce 1, 2 ou 4 années plus tard).

⁹⁴ La comparaison les résultats par élève dans chacune des deux matières du test (lecture et mathématiques) et en fonction de son accès (ou pas) à un livre dans chacune des deux matières (*within-student analysis*) permet de neutraliser l'effet des caractéristiques propres aux élèves sur leurs résultats (effets fixes).

⁹⁵ Comme dans l'essentiel du pays.

Haïtiens qui le parlent (eg, inspecteurs du BDS) à l'encontre des Haïtiens qui ne le parlent pas. Ce phénomène est bien connu et documenté (voir, eg, [cet article](#) d'A. Bentolila et L. Gani⁹⁶).

- Il semble que des manuels scolaires en créole aient été édités (par Caritas) mais qu'ils ne le soient plus. Il est fort possible qu'il n'y ait pas de demande suffisante pour ces livres car la majorité des parents et des enseignants, voyant le français comme un moyen de promotion sociale, préfèrent acheter et faire acheter ceux en français.

Suggestion 8 : Favoriser l'édition et la distribution de livres en créole

Comme l'enseignement dans la langue maternelle est maintenant préconisé et défendu par de nombreuses institutions et organisations internationales⁹⁷, une solution à l'absence de manuels scolaires en créole pourrait être de favoriser la création d'une alliance d'ONG/organisations internationales actives dans le secteur de l'éducation et qui s'engagent sur l'achat de volumes de livres suffisants pour intéresser un éditeur local.

Suggestion 9 : Inclure la promotion de la langue créole dans le programme *Inter Aide*

La valorisation et la promotion de la langue créole pourraient être explicitement prises en compte dans les interventions d'*Inter Aide* :

- Le plan de formation des enseignants suit et adapte le programme détaillé officiel⁹⁸ du MENPF. L'une des adaptations pourrait être de réduire au minimum la place de la langue française (eg, une initiation en fin de primaire, en fonction des capacités des enseignants).
- Les animations auprès des communautés peuvent être l'occasion de faire passer des messages valorisant la langue créole et démystifiant l'utilisation de la langue française (eg, un enfant qui commence par bien maîtriser sa langue maternelle apprendra ensuite d'autant mieux le français).

5.3 LES ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES

5.3.1 Observations et témoignages

- Toutes les écoles nationales (EN) visitées (Lamielle – [Photo 1](#), Lagua, Bay Tourib, Zabrico) bénéficient de constructions basiques en maçonnerie (« en dur » ; partiellement dans le cas de l'EN de Lagua, §4.1.1 et [Photo 2](#)) avec des salles de classe séparées. C'est également le cas de l'école communautaire de Demahague (un bâtiment construit par *Inter Aide*, un second en construction) et de l'EP de Tilory (bâtiment construit par la coopération japonaise).

⁹⁶ « Pour les monolingues de langue créole, le français représente incontestablement un moyen de promotion sociale qu'ils ont fort peu de chance de s'approprier. D'où le sentiment d'infériorité qu'ils éprouvent face à un locuteur parlant français. »

⁹⁷ Voir, entre autres, [Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning](#) (UNESCO, 2008) et [Children Learn Better in Their Mother Tongue](#) (Global partnership for education, 2014).

⁹⁸ Lequel ne contient, par exemple, pas ou peu de recommandations pour l'apprentissage de la lecture.

- Trois autres écoles religieuses utilisent la salle de l'église à laquelle elles sont rattachées : l'école Mixte Pentecôtiste (EMP) de Tilory⁹⁹ ([Photo 3](#)), l'EP de Régalis, l'EP de Bay Tourib ([Photo 5](#)). Seule cette dernière église est une construction en maçonnerie ; les deux autres sont des bâtiments rudimentaires en planches. Dans les trois cas, tous les niveaux et toutes les classes cohabitent dans l'unique salle de l'église¹⁰⁰.
- Enfin, l'EP de Zabrico ([Photo 4](#)) et l'école privée Eben Ezer de Laguna ([Photo 6](#)) disposent de leur propre bâtiment mais il s'agit dans les deux cas de constructions rudimentaires en planches. Les classes de l'EP ne sont pas séparées (une seule salle¹⁰¹). La construction d'un nouveau bâtiment, réalisée par la communauté avec l'aide d'*Inter Aide*, est actuellement en cours ; les fondations étaient posées lors de notre passage. Les six niveaux du primaire de l'école Eben Ezer se répartissent dans trois salles faiblement séparées tandis que la classe de préscolaire se tient généralement sous une tente.
Notons que d'autres écoles (non visitées), dans les deux zones, disposent uniquement de tonnelles couvertes de tôles ou de bâches plastiques pour abriter les élèves.

5.3.2 Les interventions d'*Inter Aide*

- Aucune construction n'est encore achevée dans la zone de Lamielle. Dans la zone de Régalis, cinq constructions ont déjà été réalisées, quatre sont des bâtiments en maçonnerie et la cinquième est une « tonnelle améliorée ». Deux bâtiments sont en cours de construction : l'un pour l'EP de Zabrico et l'autre pour l'école de Demahague (ce sera le second bâtiment pour cette école). Nous avons visité les deux écoles concernées et donc vu les deux chantiers ([Photo 8](#)). Enfin, trois bâtiments supplémentaires pourraient être construits lors de la dernière année du projet.
La réalisation de ces constructions est compliquée par l'enclavement de la zone. Les matériaux nécessaires doivent être transportés à dos d'homme ou avec des ânes sur de longues distances (plus de deux heures de marche). La construction d'une école nécessite 400 sacs de ciment de 42kg, soit 800 trajets-homme avec des demis sacs de 21kgs.
- *Inter Aide* réalise peu de constructions pour les EN car celles-ci doivent remplir un cahier des charges complexe (eg, inclure une cantine scolaire) et ces écoles disposent en général déjà de bâtiments en maçonnerie (bien que surpeuplés). *Inter Aide* participe principalement au financement d'écoles communautaires¹⁰² (matériaux importés et salaires des artisans qualifiés, les *boss*) et demande la participation de la communauté pour la fourniture des matériaux locaux, le transport des matériaux locaux et importés¹⁰³, la participation de deux membres de la communauté au chantier en soutien aux artisans, et la prise en charge du logement et de la nourriture de ces derniers.
- Les deux RP ont fait part de **difficultés pour obtenir la participation de la communauté**. Selon celle de la zone de Lamielle, la principale difficulté tient à la véritable nature des écoles : lorsqu'une école est « de fait » privée, alors les membres de la communauté sont peu disposés à travailler gratuitement au bénéfice du propriétaire. Dans la zone de Régalis, un système d'échange s'est mis en place, à l'initiative de certaines communautés concernées, entre la participation

⁹⁹ En raison des activités ecclésiastiques, l'école ne peut pas fonctionner un vendredi par mois.

¹⁰⁰ Quatre enseignants pour cinq niveaux, du préscolaire à la 4AF, à l'EMP de Tilory ; quatre enseignants pour quatre niveaux à l'EP de Régalis (la classe de préscolaire est dans une salle attenante de l'église), et 7 classes (trois de préscolaire et une par niveau de la 1AF à la 4AF) à l'EP de Bay Tourib.

¹⁰¹ Le bâtiment utilisé par cette EP est probablement l'ancien bâtiment de l'église catholique, désormais construite en maçonnerie un peu plus loin.

¹⁰² Dans la zone Régalis, jusqu'en 2014, les décisions d'investissement étaient basées sur un système de points (issus des indicateurs de qualité) : si une école obtenait plus de 80 points sur 100, elle devait bénéficier d'une construction. Ce n'est plus le cas.

¹⁰³ Dans la zone de Régalis, ce travail communautaire est en fait subventionné à 50% du prix normal. Dans la zone de Lamielle, seul le transport des matériaux naturels (uniquement l'eau) est requis.

bénévole au chantier et celle (faiblement rémunérée) au transport des matériaux (l'une donnant droit à l'autre).

- Au final, les constructions de la zone de Régalis ont bien été réalisées, avec lenteur mais à un coût très contenu¹⁰⁴. Celle du premier bâtiment de l'école de Demahague (visitée) s'est étalée sur une année alors qu'elle aurait théoriquement pu être réalisée en trois mois.
- Pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves, *Inter Aide* dote les écoles de mobilier scolaire (bancs, tables), de matériels didactiques ([Photo 7](#)), d'un buffet pour stocker le matériel scolaire. Les parents d'élèves de l'EP de Zabrico ont rapporté que les élèves de préscolaire devaient s'asseoir sur des pierres avant qu'*Inter Aide* n'offre des bancs.

5.3.3 Réflexions et suggestions

Un risque d'appropriation des constructions communautaires au profit d'intérêts privés ?

- La réflexion de la RP de Lamielle sur la nature des écoles (ci-avant) rejoint celle du coordonnateur de la zone de Régalis : il a mentionné un risque d'appropriation au profit d'intérêts privés de certaines écoles bâties avec l'aide financière d'*Inter Aide*, et il a pris l'exemple de l'école de Demahague¹⁰⁵.
- Cette école a été fondée en 2011 par le père de l'actuel directeur. Il s'agissait d'une école privée, dont le fondateur possédait le terrain. Il en a fait don à la communauté afin de remplir les conditions pour qu'*Inter Aide* y finance la construction d'un bâtiment en maçonnerie (puis d'un second).
Le fondateur est officiellement secrétaire du comité de gestion, mais il en assure en pratique seul la direction, en particulier financière. Le comité des parents d'élèves n'est guère plus actif¹⁰⁶.
- Le coordonnateur pense que le fondateur a donné son terrain pour un retirer un avantage futur plutôt que pour le bien de la communauté. Il craint que l'école ne redevienne une école privée après le départ d'*Inter Aide* de la zone.
Il a comparé cette situation avec celle de l'école de Donana qui a également bénéficié de la construction d'un bâtiment. Selon lui, le risque d'appropriation y serait moindre car cette école est communautaire depuis plus de 20 ans et elle est soutenue par la *Mission Baptiste Conservatrice*.
- La RP de Régalis juge que la distinction entre les écoles de Demahague et de Donana n'est pas pertinente car la seconde école est aussi très liée à un fondateur. En outre, elle a une approche beaucoup plus pragmatique de la question du risque d'appropriation par les fondateurs : elle considère que celle-ci est déjà effective pour l'école de Demahague mais que cette école fonctionne bien, ce qui est le plus important. En outre, elle est confiante dans la capacité de la communauté à continuer à bien faire fonctionner l'école, même si le fondateur vient à disparaître.
- Notons qu'une première formation devait être organisée en juin pour tous les leaders communautaires de la zone de Régalis (responsables des églises, membres des ASEC et CASEC¹⁰⁷), en particulier à propos des biens communautaires et de leur supervision.

¹⁰⁴ Nous n'avons pas vu de données précises sur ce coût ; il serait de l'ordre d'un million de HTG (soit environ 15 000€), non compris le coût de l'expertise technique (un RP transversal spécialiste en génie civil en appui).

¹⁰⁵ Signalons que le coordonnateur n'a pas une position neutre. Il a dirigé cette école quelques années après sa fondation et pourrait avoir été en conflit avec la famille fondateur. Nous relayons néanmoins sa mise en garde car elle ne nous paraît pas dénuée d'intérêt.

¹⁰⁶ Les faits présentés dans ce paragraphe sont corroborés par le coordonnateur et la RP (et, dans une certaine mesure, par l'entretien avec les parents d'élèves de l'école, dont un seul membre du comité était présent).

¹⁰⁷ Conseil et Assemblée d'Administration de la Section Communale (représentants de l'Etat dans les sections communales).

Suggestion 10 : Mieux prendre en compte le risque d'appropriation des constructions communautaires au profit d'intérêts privés¹⁰⁸

- Nous relayons et appuyons ici deux suggestions des RP :
 - Pour améliorer la gestion des biens communautaires, il serait pertinent de débiter la **formation des leaders** de la zone d'intervention dès la phase de pré-ciblage (et non pas après la construction des écoles).
 - La RP de Lamielle pense qu'il serait possible (au moins dans sa zone) de **déterminer si la gestion d'une école relève d'une logique communautaire ou privée** en incluant quelques questions simples dans le recensement initial des écoles (*eg*, qui gère les finances de l'école ?)
- Plus généralement, il paraît nécessaire d'approfondir les réflexions et les analyses sur la nature des écoles (privée ou communautaire ; est-il possible de les distinguer ?) et les investissements qui peuvent y être réalisés avec succès. Notons que cette suggestion rejoint la première recommandation¹⁰⁹ de la précédente évaluation du programme (2014).

Des écoles en simple vacation

- Toutes les écoles primaires que nous avons visitées fonctionnent seulement la matinée, le plus souvent de 8h à 13h. Aucune n'avait de double vacation (matinée/après-midi) malgré le nombre souvent restreint de salles de classe¹¹⁰. Cela peut s'expliquer par le nombre également restreint d'enseignants, lesquels préfèrent sûrement prendre en charge plusieurs niveaux simultanément plutôt que séparément le matin et l'après-midi (pour un salaire qui ne pourrait guère être augmenté). D'autres facteurs, propres aux familles, pourraient expliquer l'inexistence de doubles vacations¹¹¹.
- Notons cependant, qu'un parent d'élèves de l'école de Demahague a (spontanément) proposé de mettre en place une double vacation dans l'école pour faire face à l'afflux de nouveaux élèves attirés par la bonne réputation de l'école et ses nouveaux bâtiments. Il suggérait de réserver la vacation du matin aux enfants qui viennent de localités éloignées (*eg*, Petite-Montagne) et celle de l'après-midi aux enfants du voisinage. Cette intervention montre que **la mise en place de doubles vacations pourrait, dans certains cas, être envisagée pour optimiser l'utilisation des équipements scolaires.**

¹⁰⁸ Cette suggestion rejoint celle sur l'analyse ex-ante des risques (§4.3.4).

¹⁰⁹ « 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. » (p.15)

¹¹⁰ Dans quelques cas une seconde vacation a lieu pour des cours d'enseignement secondaire (7AF à 9AF). Notons aussi qu'une double vacation était prévue pour certaines écoles dans le cadre du programme PSUGO, mais semble ne jamais avoir fonctionné dans les deux zones de l'enquête.

¹¹¹ Les enfants plus âgés (fin de primaire) s'occupent des plus jeunes (début de primaire) et doivent donc être (non-) scolarisés la même demi-journée. Idem pour coopérer dans le travail agricole.

6 MOBILISATION DES PARENTS D'ÉLÈVES

6.1 OBSERVATIONS ET TÉMOIGNAGES

6.1.1 Les décisions de scolarisation

- Il est apparu lors des entretiens que, conformément aux enseignements des sciences sociales¹¹², les décisions des parents quant à la scolarisation de leurs enfants (les envoyer à l'école ou pas¹¹³ ; et si oui, dans laquelle) résultent d'un arbitrage entre plusieurs paramètres, dont les principaux sont :
 - Le **coût** : le montant de l'écolage, mais aussi les coûts indirects tels celui de l'uniforme ou des livres peuvent décourager des parents de scolariser leurs enfants ;
 - Le **rendement attendu** de la scolarisation, lequel dépend de la **qualité de l'éducation** perçue ;
 - La **proximité et l'accessibilité de l'école** ;
 - Les **activités alternatives** auxquelles l'enfant pourrait se consacrer (eg, « aller au jardin » ou s'occuper de sa fratrie).
- La **proximité et l'accessibilité** d'une école font partie des critères de choix principaux des parents, pour des raisons de santé et de sécurité des enfants. Comme les localités et les écoles sont très dispersées dans la zone de Régalis, une seule école est souvent accessible aux élèves avec un temps de marche raisonnable.

Notons aussi que plusieurs parents d'élèves de l'EP et de l'EN de Zabrico (deux écoles séparées par seulement quelques centaines de mètres mais aussi par une rivière) et ceux de l'école de Demahague (localité proche de Régalis mais qui en est séparée par une rivière) ont mentionné la présence de la rivière¹¹⁴ parmi leurs critères de choix de l'école de leurs enfants.

Enfin, les enquêtes auprès des ménages montrent aussi que les enfants sont moins scolarisés dans les zones dans lesquelles il n'y a pas d'école¹¹⁵ et que ce phénomène touche particulièrement les enfants les plus jeunes (6-7 ans) car ils sont les moins aptes à effectuer de longues heures de marche.
- Notons que, à l'inverse, certains parents d'élèves envoient leurs jeunes enfants étudier loin du domicile dès le cycle primaire. Le parent d'un élève de l'EN de Zabrico (3AF) a par exemple indiqué avoir trois autres enfants scolarisés à Hinche depuis 3 ans et actuellement en 5AF, 6AF et 7AF. L'aînée a 11 ans. Les enfants sont logés dans une chambre louée chez une marraine pour 6 250 HTG par an. L'école coûte 1 250 HTG par an et par enfant¹¹⁶.

Les parents qui adoptent cette stratégie l'ont justifiée par la recherche de « *meilleurs rendements* ». Elle présente cependant des risques pour les enfants, et elle est coûteuse pour les parents (les écoles privées des villes sont plus chères ; il est nécessaire de louer une chambre pour les enfants). Les enfants se retrouvent éloignés de leur famille (ils ne reviennent pas plus d'une

¹¹² Voir, entre autres, [Investment in Education—Inputs and Incentives](#) (J.R. Behrman, 2010)

¹¹³ Signalons que nous avons seulement interrogés des parents d'élèves, à l'exception d'une mère rencontrée à Lagua dont aucun des six enfants dont elle s'occupait n'étaient scolarisés. Nous avons donc recueilli peu d'informations directes sur les décisions de ne pas scolariser les enfants (ce n'était pas un objectif de cette évaluation).

¹¹⁴ Toutes les rivières de la zone de Régalis doivent se traverser à gué (il n'y a aucun pont), ce qui peut devenir difficile et dangereux lors de la saison des pluies.

¹¹⁵ Informations de la RP de Régalis basées sur les enquêtes *domiciliaires* qui viennent d'être réalisées mais que nous n'avons pas consultées directement.

¹¹⁶ Un villageois de Bay Tourib a indiqué que ses enfants sont scolarisés à Thomonde et Mirebalay, ce qui lui coûterait « *très cher* ». Notons aussi que les animateurs et CP de la zone de Régalis qui ont des enfants en âge d'être en primaire les scolarisent à Hinche.

fois par mois chez leurs parents) et partiellement livrés à eux-mêmes (ils sont supervisés par des membres plus ou moins éloignés de la famille).

- Selon les enquêtes auprès des ménages, la principale raison avancée par les parents pour expliquer la non-scolarisation de leurs enfants est le **manque de moyens financiers**. Il en est de même dans la zone de Lamielle¹¹⁷. Les parents et les enseignants avec lesquels nous avons eu des entretiens ont aussi majoritairement relayés cette explication, et rarement évoqué des problèmes de « négligence » de la part des parents (voir la section §4.1.2). En outre, la gratuité (ou le moindre coût) des EN a été avancée par la plupart des parents des élèves des EN pour justifier leur choix d'école.

Lorsqu'il a été demandé à des mères d'élèves de Lagua si elles envoyaient parfois leurs enfants « au jardin » plutôt qu'à l'école, elles ont répondu par l'affirmative. Elles ont indiqué qu'elles le font toutes et ont insisté sur le fait qu'elles n'avaient pas d'autre choix car « **si l'enfant ne travaille pas il n'y aura pas d'argent pour payer son écolage** ».

- La **qualité de l'enseignement** reçu dans les écoles a été mise en avant par beaucoup de parents comme critère de choix d'une école¹¹⁸. Une mère de l'école Eben Ezer de Lagua a par exemple déclaré ne pas rechercher « *un avantage présent, mais un avantage futur* » pour ses enfants, ajoutant que « *les cantines sont moins importantes que l'éducation* » (en référence à l'EN de la localité). Les principaux critères cités pour juger de cette qualité sont :

- **L'avancement ou le redoublement des élèves** : il est apparu dans le discours de plusieurs parents qu'une bonne école est une école dans laquelle leurs enfants « *avancent* ». Des mères d'élèves de Régalis ont comparé les redoublements répétés de leurs enfants lorsqu'ils étaient scolarisés à l'EN avec leur passage au niveau supérieur dès la première année où elles les ont scolarisés à l'EP.
- **La régularité de la présence des enseignants** : l'irrégularité des enseignants des EN a été invoquée par plusieurs parents pour justifier leur choix de ne pas y scolariser leurs enfants.
- **La compétence des enseignants** a plus rarement été évoquée, car elle est sans doute difficile à estimer par les parents : certains se sont référés à la qualification des enseignants (pour ceux des EN, plus diplômés), d'autres aux formations *Inter Aide* suivies par enseignants, ou encore à leur « *patience* ».
- Des **critères directement liés aux apprentissages** ont plus rarement été mentionnés par les parents car la majorité d'entre eux sont analphabètes. Cependant, la capacité des enfants à écrire le nom de leur père et à lire la Bible – pour leurs parents ou en public à l'église – ont été mentionnés.

- Plus généralement, les parents qui ont le choix entre plusieurs écoles primaires semblent, logiquement, rechercher le **meilleur rapport qualité/prix**.

Certains enseignants et directeurs ont signalé, ou se sont plaints, des va-et-vient de certains enfants entre les écoles. Ils ont expliqué ce **nomadisme scolaire** soit par l'incapacité des familles à payer les frais d'écolage, soit par la recherche constante du meilleur rapport qualité/prix. Dans le premier cas, les parents enlèvent leurs enfants d'une école et les scolarisent dans une autre lorsqu'il leur est demandé dans la première école de payer l'écolage (souvent en fin d'année civile). Dans le second cas, les parents changent leurs enfants d'école, d'une année sur l'autre, parce que la qualité perçue d'une école ou les frais d'écolage ont changé. Ainsi, selon des témoignages, à la suite du développement de l'EP de Zabrico, consécutive au partenariat avec *Inter Aide*, de nombreux parents y ont inscrit leurs enfants auparavant scolarisés à l'EN de la même localité ; mais certains sont retournés à l'EN l'année suivante car les frais de scolarité y ont été drastiquement réduits¹¹⁹ tandis que ceux de l'EP augmentaient.

¹¹⁷ Selon le *Rapport annuel 2016* de la zone.

¹¹⁸ *A contrario*, une mère rencontrée à Lagua et qui ne scolarise aucun de ses enfants l'a justifié par le manque de moyens et l'« *éducation au rabais* » offerte par l'EN. Selon elle, les élèves de l'EN n'apprenaient pas plus que ses enfants.

¹¹⁹ De 500 HTG à 50 HTG.

6.1.2 L'école de qualité et les projets-école

- Il est notable qu'aucun des parents d'élèves rencontrés n'ait spontanément¹²⁰ mentionné l'existence du projet-école qui lie l'école à *Inter Aide* (voir §4.2.1) et qui formalise l'engagement de tous les acteurs pour une école de qualité. Même les questions explicites sur les projets-école ont suscité très peu de réactions¹²¹. Corollairement, les parents d'élèves n'ont (à juste titre) pas établi de liens de causalité entre l'atteinte des objectifs du projet-école et la réalisation d'investissements dans l'école.

Signalons, en revanche, que quelques directeurs et enseignants ont fait référence à une telle conditionnalité. Le directeur de l'école Eben Ezer de Laguna a, par exemple, spontanément déclaré que son école recevrait une aide matérielle d'*Inter Aide* (mobilier scolaire) si elle respecte ses recommandations. Les enseignants de l'EN de Lamielle ont regretté que les « exigences » d'*Inter Aide* pour participer au projet et bénéficier d'investissements (une clôture en barbelé) soient trop « rigides ».

- Des parents ont mentionné spontanément des principes d'une école de qualité, telles celles que promeuvent les projets-école. En outre, lorsqu'il leur était directement posé des questions sur les responsabilités des acteurs de l'école, alors la plupart des parents d'élèves étaient en mesure d'en citer (enfants à l'heure à l'école, avec un uniforme propre, etc.). Il semble donc que les parents se soient, au moins en partie, appropriés les principes d'une école de qualité (à travers les formations et les actions de sensibilisation) mais qu'ils ne les associent pas aux projets-école.
- Les témoignages recueillis dans la zone de Régalis tendent d'ailleurs à mettre en évidence une évolution positive des comportements et des règles de conduite liés à la scolarisation¹²² : respect du calendrier scolaire, enseignants plus ponctuels, scolarisation plus régulière des enfants, classes moins agitées, etc.

Les directeurs d'école ont, par exemple, reconnu que le recouvrement des frais d'écolage, s'il reste insuffisant, s'est néanmoins amélioré. Le coordonnateur du projet (qui est aussi un ancien directeur d'école) a expliqué cette évolution par un changement des normes de conduite : il a rappelé qu'avant les interventions d'*Inter Aide*, l'attitude consistant à ne pas payer l'écolage était très répandue dans toute la zone et pour tous les types de famille, y compris celles qui avaient largement les moyens de payer.

L'augmentation importante du taux net de scolarisation en primaire dans la zone de Régalis calculé par *Inter Aide* (voir §7.1.2) – malgré les problèmes liés à cet indicateur et à son calcul – tend à confirmer cette évolution. Il conviendra de la valider lors de l'évaluation finale du projet en comparant les indicateurs de scolarisation et de fonctionnement des écoles en début et fin de projet.

¹²⁰ Lorsqu'il leur était demandé, par des questions ouvertes, de citer et discuter les actions liées au partenariat.

¹²¹ Sur les conseils des équipes d'*Inter Aide*, différentes formulations ont été essayées pour faire référence aux projets-école (engagement, contrat, ...), sans plus de résultats.

Il faut cependant signaler qu'une fois, à l'EN de Laguna, les parents d'élèves ont compris à quoi il était fait référence lorsque l'assistant du projet a reformulé la question du traducteur (qui venait pourtant, lui-même, d'essayer plusieurs formulations). Le traducteur n'a pas réellement pu expliquer quelle était la différence entre sa formulation et celle de l'assistant. Mais il est donc apparu que la compréhension du sujet des projets-école par les parents dépend beaucoup de la formulation de la question et des termes employés.

¹²² Les indicateurs recueillis ne permettent pas de mesurer quantitativement cette évolution :

- Les bases de données les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014 n'ont pas été transmises (et n'existent peut-être pas, voir §4.3.3).
- La base de données pour l'année 2014-2015 est incomplète : seules les données de 2014 y sont enregistrées.
- Seule la base de données 2015-2016 est donc complète : il n'est donc pas possible de mesurer une évolution.

6.2 LES INTERVENTIONS D'INTER AIDE

6.2.1 Formations et actions de sensibilisation

- Des **réunions de formation** pour les parents d'élèves sont effectuées par les animateurs afin d'échanger avec les parents sur les principes d'une école de qualité et les responsabilités des différents acteurs de l'école. En outre, des **animations communautaires** sont réalisées pour mobiliser les communautés autour de l'éducation, renforcer leurs connaissances sur le fonctionnement d'une école de qualité, amener les communautés à s'impliquer davantage dans la vie des écoles. Ainsi, selon la RP de la zone de Lamielle, deux actions de sensibilisation avec un support de photolangage ont un grand succès : une formation sur l'importance de l'école (description des chemins de développement différents de deux enfants selon qu'ils sont scolarisés ou pas et selon la qualité de l'éducation) et une action sur l'importance de scolariser régulièrement les enfants¹²³.
- La **rentrée des classes** est un cas exemplaire où l'action d'*Inter Aide* a permis de modifier les comportements des acteurs de l'école. Depuis l'arrivée d'*Inter Aide* dans la zone Lamielle, la rentrée des classes s'effectue conformément au calendrier du Ministère (début septembre) dans la plupart des écoles alors qu'elle ne faisait pas avant octobre les années précédentes¹²⁴. Pour obtenir ce résultat, outre les actions de sensibilisation qui ont eu lieu auprès des parents, les membres de l'équipe d'*Inter Aide* ont parcouru la zone avec des **mégaphones** pour annoncer le début de l'année scolaire. Dans les zones reculées, ils ont fait passer l'information par les notables (*leaders*) locaux. De même, dans la zone de Régalis, les animateurs appuient les comités de parents lors des rentrées scolaires (porte à porte, annonce sur les marchés, réunions communautaires).

6.2.2 Action en faveur des enfants non scolarisés

- *Inter Aide* mène des actions directes en faveur de la scolarisation des enfants en ciblant les familles qui ne scolarisent pas tous leurs enfants. Ce ciblage est possible grâce aux recensements de la population menés au début des projets et aux enquêtes *domiciliaires* (voir §7.1.1). Les parents dont les enfants ne sont pas scolarisés sont invités, *via* les comités d'école, à venir assister à des animations qui leurs sont spécialement destinées et/ou font l'objet de visites à domicile. Il est ainsi mentionné dans le *Rapport annuel 2015* de la zone de Lamielle que les animateurs sont allés à la rencontre de 32 familles avec des enfants non-scolarisés en 2014-2015 afin de les sensibiliser à l'importance de la scolarisation lors des vacances de Noël 2015, avec pour résultat que 29 de ces familles ont scolarisé tout ou partie de leurs enfants à la rentrée scolaire de 2015-2016.
- Après le désengagement d'*Inter Aide*, ces actions doivent être menées par les comités de parents. Certains sont déjà opérationnels (voir le cas de l'EP de Zabrico ; encadré ci-après)

¹²³ En mars-avril la fréquentation scolaire diminue de généralement de 20 % car les enfants sont envoyés « au jardin ».

¹²⁴ Information d'une animatrice de Lagua. Ces éléments d'informations sont confirmés par l'assistant du programme pour les deux autres sous-zones de Tilory et Lamielle.

Les relevés d'activité des écoles pour les mois de septembre 2015 et 2016 par les équipes d'*Inter Aide* mettent en évidence une stabilité entre ces deux rentrées : le ratio entre les nombres totaux de jours d'ouverture en septembre, observés et théoriques, des écoles de la zone est proche de 85% les deux fois.

Le cas du comité de parents de l'EP de Zabrico

- Les neuf membres du comité de parents réalisent, par roulement, des visites quotidiennes à l'école. Ils disposent d'un calendrier dans lequel ils notent si les élèves et les enseignants arrivent à l'heure à l'école et ils vérifient l'état du matériel scolaire (les bancs, les livres). Ils convoquent les enseignants ou les élèves qui sont souvent en retard pour essayer de régler le problème avec eux.
- Le comité de parents a mis sur pied, depuis deux ans, un « *comité d'enquête* » qui va rencontrer et discuter avec les parents qui ne scolarisent pas leurs enfants. Ces parents mettent le plus souvent en avant des raisons financières. Le comité leur explique alors comment il est possible de gérer un budget pour payer les frais d'écolage, et il souligne l'importance de l'école. Ce comité d'enquête est élu chaque année. Il comprend quatre membres du comité de parents, chacun est responsable d'une zone.

6.2.3 Appui aux comités de parents et comités de gestion

- Les comités de parents sont encouragés à participer à la supervision de l'école et à en contrôler le fonctionnement en y effectuant le plus régulièrement possible des visites. Après le désengagement d'*Inter Aide*, ces comités doivent être en mesure de tenir le rôle actuellement assumé par les animateurs.
- Les comités de parents et les comités de gestion (auxquels appartiennent plusieurs membres du comité de parents) reçoivent des formations concernant leurs rôles et responsabilités et sur la gestion budgétaire de l'école. Ils bénéficient en outre de l'appui régulier des animateurs. Les membres du comité de parents de l'EP de Zabrico ont déclaré avoir suivi cinq formations au cours de l'année scolaire 2016-2017¹²⁵.
- Selon les RP et au vu des entretiens, il y a une variabilité importante quant à l'activité des comités de parents d'élèves. Certains prennent une part très active à la supervision et à la gestion de l'école (cas de l'EN de Laguna ; voir §4.1.1) tandis que d'autres s'effacent derrière un directeur ou un fondateur omnipotent (cas de l'école de Demahague ; voir §5.3.3).

6.3 RÉFLEXIONS ET SUGGESTIONS

- L'élaboration d'un projet-école est envisagée comme une formation destinée à permettre l'appropriation des indicateurs associés à la qualité d'une école, mais elle n'est réalisée qu'avec un petit comité d'acteurs de l'école (trois parents, trois enseignants, le directeur). La diffusion du projet-école se fait ensuite lors d'une réunion avec l'ensemble des parents d'élèves, souvent animée par le directeur. La RP de Lamielle pense qu'il est possible que l'appropriation du projet ne s'effectue pas bien à ce stade, en une seule réunion.

¹²⁵ Dont : gestion des livres scolaires ; contrôle de la préparation des leçons ; importance d'envoyer les enfants tous les jours à l'école ; hygiène.

Suggestion 11 : Tester des méthodes d'élaboration des projets-école plus collégiales.

- Il serait intéressant de tester des modes d'élaboration du projet-école plus collégiales, avec l'ensemble des membres du comité de parents, voire l'ensemble des parents d'élèves (et, aussi, l'ensemble des enseignants).
- L'accroissement du nombre de parents présents lors de l'élaboration du projet-école permettrait de faciliter sa diffusion à l'ensemble de la communauté. Cela aurait aussi l'avantage de renforcer le poids des parents dans l'élaboration du projet-école face au directeur et aux enseignants. En revanche l'élaboration du projet risque de devenir compliquée avec un nombre élevé de parents. Il faudrait donc tester différentes méthodes participatives, telles, à titre d'exemple :
 - Une réunion de pré-élaboration avec le comité de parents, suivie d'une réunion de finalisation du projet avec l'ensemble des parents. Ceux-ci pourraient alors avoir un rôle plus participatif que lors d'une simple réunion de restitution.
 - Une réunion d'élaboration avec l'ensemble des parents et des enseignants, organisée en plusieurs comités thématiques. Après avoir délibéré, chaque comité présenterait une synthèse de ses discussions aux autres participants.

- Notons aussi qu'un parent d'élèves de l'EN de Zabrico a suggéré qu'*Inter Aide* propose des **programmes d'alphabétisation pour les adultes**. Il a indiqué avoir lui-même bénéficié d'un tel programme (alors qu'enfant, il n'avait été scolarisé que jusqu'en 2AF). Ce serait en effet un moyen d'avoir un impact sur l'un des indicateurs de suivi mentionné dans le cadre logique du programme, le *taux d'alphabétisation des 15-24 ans*, et de renforcer la mobilisation des parents d'élèves. Ceux-ci constateraient en effet directement les bénéfices de l'éducation et pourraient plus facilement s'impliquer dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

7 LE SYSTÈME DE SUIVI ET ÉVALUATION (S&E)

7.1 LES DONNÉES COLLECTÉES ET ANALYSÉES

7.1.1 Description

Les recensements de population

- Un **recensement exhaustif des enfants (0 à 20 ans)** des zones d'intervention est réalisé au cours de l'année de pré-ciblage. Il est demandé, pour chaque enfant, s'il est scolarisé, et, si oui, dans quelle école et quelle classe (niveau). L'âge et le genre de tous les enfants ont été recueillis lors du recensement de la zone de Lamielle, tandis que seul l'âge des enfants scolarisés et la classe d'âge des enfants non-scolarisés (mais pas le genre) ont été recueillis lors du recensement de la zone de Régalis. Ces données permettent d'établir les indicateurs de référence (les différents taux de scolarisation) de la ligne de base (*baseline*) des projets. Un second recensement est normalement réalisé lors de la dernière année du programme (désengagement), afin de mesurer les progrès accomplis en termes de scolarisation.

- Des enquêtes du même type (dite *domiciliaire*), enrichies de quelques variables¹²⁶ (montant de l'écolage payé pour chaque enfant scolarisé ; scolarisation passée des enfants qui ne le sont pas ; niveau scolaire des parents) sont menées depuis 2014, localité par localité¹²⁷, dans la zone de Régalis. Des animations de sensibilisation en faveur de la scolarisation et des réunions d'échange sur les caractéristiques d'une école de qualité, adaptées en fonction des résultats de l'enquête, sont ensuite réalisées dans chaque localité couverte.

Les données sur les écoles

- Un **recensement exhaustif des écoles** est mené lors de la phase de pré-ciblage afin d'en recueillir toutes les caractéristiques (effectifs, enseignants, type d'école, etc.).
- Ces données sont actualisées pendant le projet et elles sont enrichies par les **données sur le fonctionnement des écoles** recueillies très régulièrement (toutes les semaines ou presque) lors des visites à l'improviste des animateurs (recouvrement des frais d'écolage ; présence des enseignants et directeur ; nombres d'enfants avec un uniforme, un cahier, un stylo, un livre, etc.) et des CP (dont la préparation et la qualité des leçons).

Le test CB3

- **Les compétences de base (lire, écrire, compter) des élèves de troisième année fondamentale (3AF)** sont mesurées grâce à un test de niveau (dit CB3), simple et rapide, élaboré par *Inter Aide*. Ce test doit permettre de connaître le niveau moyen des élèves de 3AF dans chaque école et de suivre l'évolution de ce niveau au cours du projet.
- Il était initialement prévu de faire passer ce test en début et en fin de programme, mais il a ensuite été décidé de le faire passer tous les ans pour mieux suivre la progression des élèves¹²⁸. Dans chaque école, le test est administré **individuellement**, selon des consignes précises, à **un tiers des élèves** présents lors du passage de l'examineur (avec un minimum de 10 élèves¹²⁹). Les élèves testés sont tirés aléatoirement dans le cahier d'appel.
Comme le montre le tableau ci-dessous, dix élèves ou moins ont été testés dans la majorité des écoles (32 sur 41), et même cinq enfants ou moins dans 11 écoles. A titre d'exemple, respectivement 3 et 4 élèves de 3AF ont été testés à l'école communautaire de Bois Marie et à l'école Baptiste Conservatrice de Lamielle alors que 15 élèves sont inscrits dans cette classe dans chacune des deux écoles.

Tableau 3 : Nombre d'écoles et d'enfants testés (CB3) en 2016

Test CB3	Lamielle	Regalis	Total
Nb total d'écoles	28	13	41
Dont ≤5 enfants évalués	10	1	11
Dont 6-10 enfants évalués	11	10	21
Dont >10 enfants évalués	7	2	9
Nb total d'enfants évalués	283	127	410

¹²⁶ Mais le genre des enfants n'est toujours pas demandé.

¹²⁷ Toutes les localités dans lesquelles se situent des écoles du projet ont déjà été couvertes, et, au fur à mesure, l'ensemble des localités de la zone devrait l'être.

¹²⁸ Ainsi, dans la zone de Régalis, des tests ont ou vont donc être passés en 2012, 2016, 2017, 2018.

¹²⁹ D'après le tableau ci-dessous il y a un doute sur l'application effective de cette règle.

- Les résultats du test doivent servir de support d'échange avec les acteurs de l'école. Ainsi, dans la zone de Régalis, lors du bilan de fin d'année 2016, les résultats ont été présentés de façon anonymisée au directeur et au comité d'école, et des comparaisons ont été faites avec les résultats de 2012 et avec les autres écoles de la zone. La RP pense que ces résultats pourraient, à l'avenir, aussi être utilisés avec les parents comme illustration de l'importance de l'école.

7.1.2 Réflexions, recommandations et suggestions

Les données recueillies auprès des ménages

- Les données collectées par *Inter Aide* sont d'une grande valeur car elles n'existent pas par ailleurs. Le BDS collecte peu de données ; les enquêtes nationales auprès des ménages (eg, [EMMUS V](#)) ne sont pas représentatives au niveau des zones d'intervention.

Mais ces données ne contiennent pas d'informations sur la composition des ménages (âge et genre des adultes, liens de parenté), le niveau scolaire des adultes (ou leur alphabétisation), l'activité économique des enfants et des adultes, les caractéristiques du domicile¹³⁰, le passé scolaire des enfants.

Pourtant, **ces données démographiques et socio-économiques sont essentielles pour prendre en compte l'évolution de la population des zones d'intervention** dans les analyses (ajustement des résultats par les caractéristiques des enfants et leurs familles afin d'obtenir des résultats « à caractéristiques constantes »). Les variations dans le temps des résultats observés peuvent résulter, pour tout ou partie, de modifications de la structure de la population plutôt que d'un effet du programme *Inter Aide* (*effets de compositions*)¹³¹. Par exemple, l'évolution des taux de scolarisation peut être impactée par l'arrivée ou le départ dans la zone de familles démunies qui scolarisent peu leurs enfants, par une amélioration ou une dégradation du niveau de vie des familles de la zone (qui (ne) permet (pas) de payer les frais d'écolage ; oblige (ou pas) à faire travailler les enfants), etc.

En outre, ces données permettraient de grandement **enrichir les analyses**¹³² sur la scolarisation qui peuvent être menées, de mieux comprendre les décisions de scolarisation des parents (rôle du revenu et du niveau d'éducation des parents, choix de l'école, arbitrages au sein des fratries), les trajectoires scolaires des enfants (âge d'entrée à l'école, redoublements¹³³, âge d'achèvement du primaire), et ainsi d'améliorer le ciblage et les interventions auprès des familles.

Ces données pourraient aussi être **croisées avec d'autres données** collectées par *Inter Aide*, telles celles du *test CB3* (voir plus loin), à condition de pouvoir identifier les enfants de façon univoque dans les deux enquêtes¹³⁴. En incluant les modules de questions adéquates, ces données sur les ménages bénéficieraient aussi aux **autres projets *Inter Aide*** lancés dans les mêmes zones (eau, hygiène et assainissement ; agriculture).

Enfin, ces données permettraient de **suivre les cohortes** d'enfants (eg, de comparer le niveau de compétence des mêmes enfants à quelques années d'intervalle, et en fonction de leur scolarisation ; voir plus loin).

¹³⁰ À l'exception du nombre de pièces.

¹³¹ Ou, inversement, des changements des caractéristiques de la population peuvent masquer les effets du programme.

¹³² Le besoin en a déjà été ressenti par la RP de Régalis qui a ajouté quelques questions à l'enquête domiciliaire actuellement menée (voir ci-avant).

¹³³ L'information sur le redoublement est indispensable pour calculer correctement les indicateurs de scolarisation, dont le taux d'achèvement du primaire (voir plus loin).

¹³⁴ Eg, localité ; âge, nom et prénom de l'enfant ; nom et prénom des parents. Il convient de s'assurer que ces identifications ne posent pas de problèmes légaux ou de consentement.

Suggestion 12 : Transformer les recensements scolaires en de véritables *enquêtes auprès des ménages*

Notons que cette suggestion se rapproche et complète la recommandation formulée lors de la précédente évaluation du programme (2014) de « *créer des registres de population* » (et qui ne semble pas avoir été suivie).

À condition d'améliorer le système de gestion des données (voir la sous-section suivante), cette évolution paraît réalisable car :

- *Inter Aide* dispose déjà des **ressources humaines** locales et formées pour mener des enquêtes (animateurs, CP, coordonnateur et assistant).
- **L'élaboration des outils et de la méthodologie** de l'enquête peut être facilitée en utilisant des parties d'un questionnaire d'enquête déjà existant. Le plus approprié est probablement le [questionnaire pour les ménages](#)¹³⁵ utilisé lors des *Demographic and Health Survey (DHS)*, menées à Haïti (dont les derniers [2012](#), [2016](#)) et dans de très nombreux pays en développement.

En outre, en reprenant des questions et une méthodologie¹³⁶ déjà testées, validées et utilisées dans une enquête nationale, il sera alors possible de comparer directement les résultats obtenus dans les zones d'intervention avec ceux des *DHS* au niveau départemental et national¹³⁷.

Le cadre logique et les indicateurs de suivi

- L'objectif final (dit « *global* ») du programme d'*Inter Aide* est de « *permettre à tous les enfants [des zones d'intervention] d'achever un cycle complet d'études primaires* », c'est-à-dire de la première à la sixième année fondamentale (1AF à 6AF). Les trois indicateurs de suivi associés sont le *taux net de scolarisation dans le primaire (TNS)*, le *taux d'alphabétisation des 15-24 ans*, et le *rapport filles/garçons dans l'enseignement primaire*. Mais seul le premier indicateur peut être suivi avec les données collectées lors du recensement initial¹³⁸, et il ne constitue pas une mesure de l'objectif final (voir plus loin).
- L'indicateur de suivi qui correspond le mieux à l'objectif final est le **taux d'achèvement du primaire (TAP)**, en général approximé par le *taux d'accès en dernière année de primaire*, plus facile à mesurer¹³⁹. Cet indicateur est bien présent dans le cadre logique du programme, mais il est associé à l'objectif dit « *spécifique* » de « *soutenir et renforcer la dynamique de scolarisation* ».

¹³⁵ En particulier le *Tableau Ménage* (pp.4-7) pour obtenir des informations sur la structure du ménage, le niveau d'éducation et la fréquentation scolaire de ses membres, etc.

Remarquons que les questions 101 à 112 (pp.8-9) portent sur l'accès à l'eau et la latrinitation, tandis que les questions 113 à 123 permettent d'appréhender le niveau de vie du ménage.

Le questionnaire est ici en français, mais il doit être possible de l'obtenir en créole haïtien.

¹³⁶ Des manuels et instructions pour les enquêteurs sont aussi disponibles.

¹³⁷ Voire avec d'autres pays, tel [Madagascar](#).

¹³⁸ Aucune donnée sur l'alphabétisation des 15-24 ans n'est collectée. Le genre des enfants n'est pas renseigné dans le recensement et les enquêtes domiciliaires de la zone de Régalis.

¹³⁹ Le « vrai » dénominateur du TAP est constitué des enfants d'une cohorte qui ont achevé le cycle primaire (*ie*, qui ont passé l'examen de fin de 6AF). Mais les données sur la scolarisation contiennent en général des informations sur la classe fréquentée par un enfant à une date donnée rarement plutôt que sur l'achèvement d'un cycle. Le *taux d'accès en dernière année de primaire* est donc en général utilisé à la place du TAP. Les valeurs des deux indicateurs sont proches si peu d'enfants qui entrent en dernière année de primaire n'achèvent pas l'année.

Le TAP est théoriquement la proportion d'une cohorte d'enfants achevant/atteignant le dernier niveau du primaire (6AF), quel que soit l'âge auquel ce niveau est atteint¹⁴⁰. En pratique cet indicateur est communément approximé par le ratio entre le nombre de **nouveaux entrants** (*ie*, non redoublants) en dernière année de primaire (quel que soit leur âge) et le nombre d'enfants ayant l'âge officiel d'être scolarisés à ce niveau¹⁴¹ (*ie*, l'effectif de la cohorte).

- Cet indicateur **ne peut pas être calculé** avec les données des recensements d'*Inter Aide* car seul le niveau fréquenté par un élève une année donnée est renseigné. **Il n'est pas possible de distinguer les nouveaux entrant en 6AF de ceux qui redoublent cette classe.**

Nous avons donc calculé un taux d'achèvement du primaire *augmenté* (TAP+) qui **surestime le TAP** de la proportion de redoublants en 6AF¹⁴² en faisant le ratio entre le nombre d'élèves scolarisés en 6AF (y compris les redoublants) et le nombre total d'enfants de 12 ans (ou 11 ans) pour chaque zone¹⁴³. Ces calculs sont effectués à partir des données du recensement (exhaustif) de 2015 pour la zone de Lamielle et à partir de celles des enquêtes *domiciliaires*¹⁴⁴ réalisée auprès de 541 ménages de la zone de Régalis en 2014¹⁴⁵. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Taux d'achèvement du primaire *augmenté* (TAP+), zones de Régalis (2014) et Lamielle (2015)

ZONE	Nb enfants		TAP +
	12 ans	en 6AF	
Lamielle (2015)	566	446	79%
Régalis (2014)	98	42	43%

- Notons que les taux d'achèvement du primaire (*augmentés*) de ce tableau sont nettement différents de ceux mentionnés dans le *Rapport d'exécution intermédiaire AFD 2015* : respectivement 32% et 13% pour les zones de Lamielle et Régalis. Cette différence provient simplement d'une erreur d'appellation des taux présentés dans le rapport précédemment cité, ainsi que dans le précédent rapport d'évaluation du programme (2014) : les taux qui y sont présentés sont égaux au ratio entre le nombre d'élèves scolarisés en 6AF et le nombre d'élèves scolarisés en 1AF¹⁴⁶ ; il s'agit donc de **taux de survie en dernière année du primaire**¹⁴⁷ et non de taux d'achèvement du primaire.

¹⁴⁰ Calculer la « vraie » valeur de cet indicateur implique d'attendre que tous les enfants d'une cohorte aient achevé le primaire ou aient quitté l'école. Or, à Haïti, il n'est pas rare que des jeunes de 18 ou 19 ans soient encore scolarisés en primaire. Il faudrait donc attendre que les enfants d'une cohorte aient 20 ans pour calculer la « vraie » proportion de ceux qui ont achevé le primaire. Cette définition n'est donc pas opérationnelle.

¹⁴¹ Conférer, par exemple, cette [note](#) (méthode dite transversale).

¹⁴² Si 30% des élèves de 6AF d'une zone sont des redoublants alors le TAP+ est plus élevé que le TAP de 30%.

¹⁴³ Étant donné la forte variabilité des effectifs des cohortes d'une année à l'autre (problème de déclaration de l'âge), l'effectif de la cohorte a été approximé par l'effectif moyen des cohortes de 10 à 13 ans. Cette valeur moyenne peut donc correspondre à la valeur approximée pour la cohorte des enfants de 11 ans comme de 12 ans.

Par exemple, le nombre d'enfants de la cohorte de 12 ans dans la zone de Lamielle est de 665, mais les nombres d'enfants de 10, 11 et 13 ans sont respectivement de 723, 393 et 484 (d'où la nécessité de « lisser » les cohortes).

¹⁴⁴ Il n'est pas possible de déterminer le TAP+ à partir des données du recensement initial (2012) de la zone de Régalis car **seul l'âge des enfants scolarisés est renseigné** (mais pas celui des enfants non-scolarisés).

¹⁴⁵ Nous n'avons trouvé aucune information dans les documents d'*Inter Aide*, sur cette enquête, probablement réalisée par échantillonnage.

¹⁴⁶ Ce calcul est exposé dans le rapport de l'évaluation de 2014.

¹⁴⁷ Voir p.18 de ce [document](#) de l'UNESCO.

- Les données des recensements permettent de calculer *le taux net de scolarisation (TNS)* et *le taux brut de scolarisation (TBS)* dans le cycle primaire.
Le premier indicateur correspond à la proportion de la population d'âge scolaire officiel qui fréquente effectivement l'école primaire¹⁴⁸. Il s'agit donc d'un indicateur de participation qui ne prend en compte que les enfants scolarisés en primaire **et** dont l'âge est compris dans la classe d'âge officielle de scolarisation en primaire (6-11 ans). C'est un inconvénient majeur dans des zones où les parcours scolaires des enfants correspondent rarement aux recommandations officielles et où les âges réels des élèves sont assez imprécis.
Les **taux (simples) de scolarisation par âge et par classe d'âge**, c'est-à-dire les proportions des enfants d'un âge ou d'une classe d'âge donné(e) qui sont scolarisés (quel que soit le niveau), sont des indicateurs de scolarisation plus pertinents dans ces zones (voir, *eg*, le graphique 2.2 du rapport du [l'EMMUS V](#), p.30). Ils renseignent sur les proportions d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout.
Le **TBS** est le ratio entre le nombre total d'enfants scolarisés en primaire (quel que soit leur âge) et le nombre total d'enfants qui ont l'âge officiel d'y être scolarisés. Ce taux est d'autant plus élevé que le nombre d'élèves sur-âgés l'est ; il excède souvent 100%. Du point de vue des politiques publiques, il s'interprète avant tout comme un **indicateur de capacité d'accueil** : si le TBS est supérieur à 100% alors les écoles ont la capacité d'accueillir le nombre d'enfants qui devraient théoriquement être scolarisés, et inversement, si le taux est inférieur à 100% alors les écoles ne pourraient accueillir tous les enfants en âge de fréquenter le primaire¹⁴⁹.
- La classe d'âge qui doit théoriquement être utilisée pour le calcul des TNS et TBS est 6-11 ans¹⁵⁰ (âges officiels d'entrée en 1AF et 6AF). Si le recensement sur lequel est basé le calcul a été effectué en fin d'année scolaire, alors il est aussi possible de décaler la classe d'âge à 7-12 ans. C'est cependant la classe de 6-12 ans qui est utilisée dans les fichiers et rapports d'*Inter Aide* (soit une classe d'âge qui couvre 7 années). Nous avons utilisé ces trois classes d'âges pour calculer les taux simples et taux net de scolarisation dans la zone de Lamielle à partir des données du recensement de 2015. L'impact du choix de la classe d'âge sur le taux simple de scolarisation est limité ; en revanche, il est assez important sur le TNS.

Tableau 5 : Taux simples, nets et bruts de scolarisation en primaire, par classe d'âge, zone de Lamielle

Classe d'âge	Nb total d'enfant	Nb efts scol (ts nivx)	Nb enfants 1AF-6AF	Tx (simple) de scol°	TNS	TBS
6-11 ans	3474	2671	2259	77%	65%	140%
7-12 ans	3590	2865	2597	80%	72%	135%
6-12 ans	4139	3239	2817	78%	68%	117%

- Le TNS calculé selon la définition officielle est de **65%** alors que celui reporté par *Inter Aide (Rapport annuel 2016)* est de **78%**. Cette différence s'explique par l'utilisation dans les calculs réalisés par *Inter Aide* d'un numérateur « élargi » incluant les élèves scolarisés en préscolaire¹⁵¹.

¹⁴⁸ Plus précisément, le TNS est le ratio entre, d'une part, le nombre des enfants qui sont scolarisés en primaire (1AF à 6AF) et qui ont l'âge officiel d'y être scolarisés (6 à 11 ans), et, d'autre part le nombre total d'enfants qui ont l'âge officiel d'être scolarisés en primaire.

¹⁴⁹ A moins qu'elles disposent de places vacantes.

¹⁵⁰ C'est, *eg*, celle utilisée dans le rapport de [l'EMMUS V](#), p.27.

¹⁵¹ Comme nous l'avons précédemment mentionné, *Inter Aide* utilise aussi un dénominateur différent (les 6-12 ans), mais le tableau montre que ce choix de classe d'âge conduit à un TNS de 68%, soit 10 points inférieurs à celui reporté.

De même, le TBS officiel est de **140%** (117% en élargissant le dénominateur aux 6-12 ans¹⁵²), inférieur à celui reporté par *Inter Aide* (154%). Dans ce cas aussi le numérateur utilisé par *Inter Aide* est élargi : tous les enfants scolarisés sont pris en compte (à tort¹⁵³), c'est-à-dire y compris ceux qui sont en préscolaire et au-delà de la 6AF.

Enfin, le taux simple de scolarisation indique que 77% des enfants en âge d'être scolarisés en primaire (6-11 ans) vont effectivement à l'école (quel que soit le niveau, primaire ou préscolaire), et, donc, près du quart de ces enfants (23%) ne sont pas scolarisés.

Recommandation 2 : Améliorer et enrichir les indicateurs de suivi de la scolarisation¹⁵⁴.

Pour mieux rendre compte de la situation de l'éducation primaire et de son évolution dans les zones d'intervention, il serait bénéfique :

- **D'utiliser les définitions officielles** des indicateurs de suivi déjà utilisés (**TAP**, TNS, TBS) ;
- D'enrichir la liste des indicateurs de suivi pour appréhender le fonctionnement et l'**efficience** du système scolaire avec :
 - Les **taux de scolarisation par âge et par classe d'âge¹⁵⁵** : ce sont les indicateurs de scolarisation les plus simples à calculer, et aussi les plus adaptés au suivi de la scolarisation des enfants ;
 - Le taux brut d'admission en primaire¹⁵⁶ ;
 - Les taux de **redoublement**, taux d'**abandon** et taux de **survie** par niveau.
- De **calculer chacun de ces indicateurs par sexe**, pour faire apparaître des différences éventuelles. Les filles pourraient, à titre d'exemple, être autant scolarisées que les garçons mais être plus ou moins nombreuses à atteindre la dernière année du primaire.
- De **collecter les données nécessaires** pour calculer ces indicateurs (le **genre**, les **redoublements** et plus généralement le passé scolaire).

- Reprendre et enrichir les indicateurs de suivi de la scolarisation permettra :
 - De les rendre, d'une part, plus cohérents avec le cadre logique et l'objectif final du programme, et, d'autre part, comparables avec les indicateurs officiels ;
 - D'améliorer le suivi de l'évolution de la scolarisation dans les zones d'intervention : âges d'entrée et de sortie (abandon) du système scolaire ; efficience du système (redoublement, survie) ; analyses en fonction du genre, etc.

Si *Inter Aide* souhaite limiter le nombre d'indicateurs de suivi, alors nous recommandons de suivre prioritairement le TAP et les taux simples de scolarisation, secondairement les taux de redoublement et d'abandon et le taux brut d'admission en primaire, et, en dernier lieu, les taux de survie, le TNS, et le TBS¹⁵⁷.

¹⁵² Pour tous les TBS du tableau, le numérateur est le même, soit le nombre total d'enfants scolarisés en primaire, quel que soit leur âge (4 847).

¹⁵³ Notons que d'autres erreurs se trouvent dans les feuilles de calcul. Par exemple, dans un cas, le taux de scolarisation des 6 à 20 ans est calculé comme la moyenne entre le taux pour les 6 à 12 ans et le taux pour les 13 à 20 ans (ce serait vrai seulement si le dénominateur des deux indicateurs est identique, c'est-à-dire si le nombre total d'enfants de chaque classe d'âge est identique).

¹⁵⁴ Pour rappel, plus de détails sur les indicateurs de scolarisation peuvent être trouvés [ici](#) et [là](#).

¹⁵⁵ Par âge : taux de scolarisation à 6 ans, à 7 ans, etc. Par classe d'âge : taux de scolarisation des 6–11 ans.

¹⁵⁶ Il s'agit du ratio entre le nombre de nouveaux entrants en première année du primaire et la population ayant l'âge officiel d'entrée en primaire.

¹⁵⁷ Lors de la discussion précédente, il est apparu que ces taux sont difficiles à interpréter et ne sont pas les plus pertinents pour suivre la scolarisation des enfants dans les zones d'intervention.

Le test de niveau CB3

- Ce test de niveau est, sur le principe, un bon moyen d'évaluer et de suivre l'évolution des compétences de base de élèves. Son contenu ne semble cependant pas faire l'unanimité. La RP de la zone Lamielle l'a en effet significativement amendé, tandis que celle de la zone de Régalis continue à utiliser le test original mais a formulé un certain nombre de critiques que nous relayons dans l'encadré ci-après.

Remarques sur le test CB3 de la RP de Régalis

Lecture

La question de compréhension d'un texte¹⁵⁸ pourrait être trop évidente et donc ne pas permettre d'évaluer correctement la compétence de lecture. La RP a observé que des enfants réfléchissent plutôt à la réponse à faire qu'à ce qui est écrit dans le texte.

Écriture

Le choix des mots et phrases devrait peut-être être revu :

- Écrire *profesè* au lieu de *pwofesè* ne serait pas vraiment une erreur ; cela est compris de tous en Haïti, il s'agit d'un mélange linguistique très courant.
- La phrase à écrire contient beaucoup de répétitions de la syllabe « an ». Peut-être serait-il plus pertinent d'avoir une phrase avec une plus grande variété de syllabes.

Calcul

Donner le bon résultat au problème fait automatiquement gagner le point attribué pour le raisonnement (en plus de celui pour le résultat). Or, selon la RP, de nombreux élèves parviennent au bon résultat sans avoir le bon raisonnement, grâce à un **savoir non-scolaire**.

Suggestion 13 : Élaborer une version améliorée et harmonisée du test CB3.

Il faudrait réunir un groupe de travail avec les RP et des animateurs qui ont administré le test (afin de prendre en compte leurs expériences), et, éventuellement, un ou plusieurs experts haïtiens en sciences de l'éducation, afin d'élaborer un nouveau test qui fasse l'unanimité et soit commun à tous les prochains projets *Inter Aide*.

Pour des questions de comparabilité dans le temps, il vaudra sans doute mieux que les deux projets en cours continuent à utiliser les tests actuels.

- Tel qu'il est actuellement administré, le test CB3 ne permet pas d'obtenir une évaluation fiable du niveau moyen des élèves de 3AF dans chaque école (ni même, peut-être, au niveau de la zone). Dans beaucoup d'écoles, le nombre d'élèves testés est trop faible pour que la moyenne mesurée en soit une « bonne » estimation de la moyenne réelle¹⁵⁹. En outre, il est fort probable que les élèves présents un jour où ils sont très peu nombreux en classe ne soient pas représentatifs de la classe (biais de sélection). Par exemple, si les élèves présents sont ceux que leurs parents

¹⁵⁸ Question (traduite du créole) : Que faut-il faire pour protéger un arbre ?

Réponses possibles : L'arroser ; ne pas laisser les animaux le manger ; ne pas le faire brûler.

Une réponse est juste si au moins un des trois items est cité. Or beaucoup d'élèves savent qu'il faut arroser un arbre.

¹⁵⁹ Lorsque le nombre et la proportion des élèves inscrits qui sont testés est faible, la variance associée à la moyenne observée est élevée (et donc l'incertitude quant au « vrai » résultat).

n'envoient pas « au jardin », alors il est probable qu'ils soient parmi les meilleurs élèves de leur classe.

Recommandation 3 : Revoir la méthode d'échantillonnage et la procédure d'administration du test CB3

- Il faudrait en effet de tester au moins 20 élèves de chaque classe (ou la totalité des élèves venant régulièrement, s'ils sont moins de 20).
Voici deux suggestions pratiques pour y parvenir :
 - L'animateur ne devrait administrer le test que si une proportion suffisante¹⁶⁰ des élèves venant régulièrement en classe (calculée à partir des effectifs relevés les mois précédents) est présente. Sinon, il devrait remettre l'administration du test à une autre visite.
 - S'il apparaît trop long de faire passer le test individuellement à 20 élèves¹⁶¹, il pourrait être envisagé d'administrer collectivement toutes les questions de calcul et compréhension de la lecture.
- Notons aussi que pour évaluer l'effet du programme *Inter Aide* sur le niveau de compétence de l'ensemble de la zone d'intervention, il conviendrait de tester les enfants de toutes les écoles de la zone (y compris hors-programme). Si ce n'est pas possible, alors il est nécessaire d'ajuster les résultats des tests par les caractéristiques des élèves pour limiter les *effets de compositions* (voir ci-après).

- L'évolution brute (non ajustée) des résultats des tests (au niveau de la zone ou des écoles) ne s'explique pas nécessairement, ou pas seulement, par une amélioration des compétences des élèves. Elle peut aussi refléter une évolution de la composition de l'échantillon d'une année à l'autre, si l'échantillon des écoles testées n'est pas le même et/ou si les élèves scolarisés dans ces écoles n'ont pas les mêmes caractéristiques. Par exemple, si les écoles testées ont attiré de nouveaux élèves dont le niveau est plus faible (*eg*, parce qu'ils viennent de localités plus démunies, d'écoles moins performantes), alors le niveau moyen des élèves testés peut diminuer même si celui des élèves ayant les mêmes caractéristiques que ceux testés l'année précédente est resté stable ou a progressé.
- Actuellement, les analyses des résultats des tests ne peuvent guère être ajustées des caractéristiques des élèves car les seules collectées sont l'âge et le genre. Il paraît donc nécessaire de collecter des informations supplémentaires sur les enfants : localité de résidence, composition de la famille, matériel scolaire, passé scolaire (redoublant ou pas). Notons d'ailleurs que, pour tenter de comprendre certains résultats extrêmes (0% ou 100%) du test CB3 passé en 2016, la RP de Régalis a déjà eu besoin de faire passer des questionnaires pour collecter ce type de données.

¹⁶⁰ Seuil à fixer (calcul statistique) ; sans doute au moins 80%.

¹⁶¹ Cela est théoriquement possible puisque l'administration du test doit prendre 10 à 15 minutes. En outre il serait possible de faire passer le test par deux examinateurs, un animateur et un CP.

Suggestion 14 : Collecter des données démographiques, socio-économiques, et sur le passé scolaire des élèves

Deux solutions peuvent être proposées :

- Inclure avec les tests un petit questionnaire auquel les enfants peuvent répondre, comme cela se fait pour la plupart des tests de niveau¹⁶².
 - Si les recensements sont transformés en enquêtes auprès des ménages ([Suggestion 12](#) :), alors il suffit d'identifier correctement les enfants testés¹⁶³ pour pouvoir croiser leurs résultats au test avec les données disponibles sur son ménage.
- En outre, dès lors que les élèves sont identifiés, il sera possible de leur refaire passer le test les années suivantes pour évaluer la progression des compétences au sein d'une cohorte¹⁶⁴.

Suggestion 15 : Utiliser le nouveau test de niveau national de 4AF, au moins pour les évaluations de première et de dernière année de projet

- Il existe désormais un [test de niveau en 4AF](#) utilisé au niveau national Il a été élaboré scientifiquement par le MENFP, la *Banque Interaméricaine de Développement* et deux institutions spécialisées. Ce test est beaucoup plus long (deux heures) que le test CB3 mais il est administré collectivement. Il porte sur les compétences en mathématiques et compréhension de la lecture.
- Les futurs projets d'*Inter Aide* pourraient avoir intérêt à utiliser ce test, éventuellement en complément des tests CB3, au moins pour les évaluations de première et de dernière année du projet. Cela permettrait de **comparer l'évolution des compétences dans les zones d'intervention à celles mesurées au niveau du département et du pays.**

7.2 LE SYSTÈME DE GESTION DES DONNÉES

7.2.1 Description

- Les données collectées par *Inter Aide* sont saisies dans des fichiers *Excel*. Chaque RP (pour chaque projet, et successivement pour le même projet) crée ses propres tables de données, dont la structure diffère¹⁶⁵ et les variables (colonnes) sont peu ou pas définies¹⁶⁶. L'exploitation des données est ensuite réalisée directement à partir des fichiers *Excel* (filtrage des données, tableaux dynamiques).

¹⁶² Voir, par exemple, les [questionnaires de contexte](#) des tests du *Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN* ou PASEC (disponibles sur demande), tel [celui-ci](#) pour les élèves de 2nde année du primaire du Togo. Le nouveau [test de niveau de 4AF](#) (voir plus loin) contient aussi un tel questionnaire, lequel pourrait donc être directement utilisé.

¹⁶³ Localité, nom et prénom de l'enfant et des parents.

¹⁶⁴ *Eg*, lors de la seconde année, le test serait administré, outre aux nouveaux élèves de 3AF, à un échantillon de ceux qui l'ont passé l'année précédente (qu'ils soient en 4AF, redoublants ou qu'ils aient abandonné l'école).

¹⁶⁵ Ainsi, la table des données du recensement de la zone de Régalis contient une ligne par famille et autant de colonnes que d'enfants dans la famille, tandis que la table du recensement de la zone de Lamielle contient une ligne par enfant (et donc autant de lignes par famille que d'enfants).

¹⁶⁶ Les fichiers *Excel* ne sont, sauf exception, pas dotés d'un onglet de type « Lisez-moi » détaillant le contenu et l'organisation des données. Parfois des commentaires sont ajoutés en haut des colonnes.

- Cette méthode de gestion des données pose de nombreux problèmes :
 - La **qualité de la saisie des données** est difficile à garantir avec un tableur, car il est compliqué (et pas toujours possible) de programmer des contrôles de qualité sur les données saisies¹⁶⁷, d'effectuer une double saisie (et comparaison) des données, de maintenir le format des variables¹⁶⁸, de distinguer les données manquantes et les non réponses¹⁶⁹ (ce qui est important pour les statistiques), de « verrouiller » les données saisies¹⁷⁰, etc.
 - La **gestion des données** est bien plus efficace lorsqu'elles sont organisées sous la forme d'une **base de données**¹⁷¹ : lorsque les relations entre les tables de données sont bien définies, il devient facile et rapide de trouver des informations. Une base de données permet également de rassembler et afficher automatiquement dans un formulaire les données de plusieurs tables liées entre elles (*eg*, les informations concernant une même école et réparties dans des tables distinctes, les indicateurs de fonctionnement de l'école, les familles des enfants scolarisés, etc.)
 - L'**exploitation statistique des données** est peu performante avec un tableur :
 - Les liens (utilisés dans les formules de calcul) entre des cellules d'une même table de données ou entre différentes tables sont opaques, instables et sources de nombreuses erreurs (lorsque des modifications sont apportées dans un fichier, les liens s'en trouvent souvent effacés, désactivés ou les formules sont involontairement modifiées¹⁷²).
 - Le recours au tri et au filtrage des données dans une table de données (*eg*, par école), pour calculer des indicateurs oblige à répéter un nombre important de fois la même opération, là où il ne serait nécessaire que d'écrire une seule fois un algorithme de quelques lignes.

En résumé, même s'il en possède certaines caractéristiques, un tableur (*Excel*) n'est ni un logiciel de recueil de données d'enquête, ni un logiciel de gestion de bases de données, ni un logiciel de statistiques.

7.2.2 Réflexions et recommandations

Les règles de recueil des données

- Les procédures de recueil des données doivent être formalisées et rester stables pour assurer la qualité et la comparabilité des données dans le temps et entre les projets. Cette règle est d'autant plus importante que plusieurs RP se succèdent sur le même projet. Pourtant, elle ne semble pas toujours l'être pour les données collectées dans les projets *Inter Aide*, soit parce que des procédures existantes ne sont pas connues au niveau du terrain (un cas important observé), soit parce que les procédures ne sont pas formalisées (voir le cas ci-après)

¹⁶⁷ Un logiciel de saisie de données permet de contraindre les valeurs qui peuvent être saisies pour une variable (en cas d'erreur de saisie, un message d'erreur obligera à reprendre la saisie), de prévoir des contrôles de cohérence pour la saisie (*eg*, s'il a été entré que 3 enfants d'un ménage sont scolarisés et si le niveau scolaire ou l'école n'est ensuite entré que pour deux enfants, un message obligera à corriger l'erreur).

¹⁶⁸ Ainsi, *eg*, les heures de début et de fin de classe sont en format alphanumérique dans le fichier de données de 2015 de la zone de Régalis et en format *heure* dans le fichier de 2016.

¹⁶⁹ Ce qui n'est jamais fait dans les fichiers fournis : une cellule vide peut aussi bien être une donnée manquante (pas saisie, pas demandée par erreur/oubli), une non-réponse (volontaire) à une question qui a bien été posée, une donnée qui n'existe pas (la cellule est vide car l'information ne devait pas être recueillie dans ce cas-là).

¹⁷⁰ Le contenu d'une ou plusieurs cellules peut facilement être malencontreusement modifié lors d'une utilisation d'un fichier sans que les utilisateurs ne s'en aperçoivent.

¹⁷¹ Basiquement, dans le cas présent, une base de données contiendrait une table par type d'observation (école, enseignants, directeur, enfant, famille, membre de l'équipe *Inter Aide*) constituée d'une ligne par observation (et autant de colonnes que de variables attachées à ce type d'observation) avec un identifiant unique pour chacune.

¹⁷² De très nombreux liens sont inactifs dans les fichiers qui nous ont été fournis. Plusieurs erreurs de calcul dues à des formules devenues incorrectes ont aussi été constatées.

Une illustration de l'instabilité des règles de recueil des données

- Les instructions données aux animateurs de la zone de Régalis pour décompter les manuels scolaires apportés et utilisés par les élèves (information notée sur leur fiche de passage) est¹⁷³ :
 - De ne compter que le livre alors utilisé par l'enseignant dans sa leçon¹⁷⁴ ;
 - De ne compter que les livres visibles, ie que l'élève a sorti de son sac : il n'est pas demandé explicitement aux élèves s'ils ont amené ce livre, afin de ne pas déranger la classe.
- Le coordonnateur a indiqué que cette seconde règle a été modifiée environ une année auparavant. Le décompte des livres se faisait alors à main levée, et un livre resté dans le sac de l'élève était alors comptabilisé.
- La nouvelle règle est tout à fait pertinente, mais avoir changé la règle au cours du projet ne permet plus de comparer au cours du temps les données sur l'utilisation des livres. En outre, si l'information sur ce changement de mode de comptage n'est pas précisée aux utilisateurs de ces données, ils risquent d'être amenés à de fausses conclusions (observer une diminution soudaine de l'utilisation des livres).

Recommandation 4 : Mieux formaliser les règles de recueil des données afin que celles-ci soient comparables entre les projets et dans le temps

Le système de gestion des données

- Avec le système de gestion des données actuel, les informations sont dispersées et difficiles à croiser. Les procédures de saisie, de gestion et d'exploitation des données ne permettent pas d'en contrôler et garantir la qualité, et les rendent très difficilement transmissibles (*eg*, entre les RP) et exploitables par un utilisateur autre que le concepteur des fichiers *Excel*. Même pour ce dernier, les travaux sur les données pourraient être grandement facilités par la mise à disposition d'outils adéquates.

¹⁷³ Selon le coordonnateur du programme et selon la cheffe des animateurs.

¹⁷⁴ Par exemple, un élève qui a sorti un livre de créole pendant une leçon de mathématiques ne sera pas comptabilisé comme en possession d'un livre.

Recommandation 5 : Revoir le système de gestion des données du programme.

- Il est compliqué, mais possible, de continuer à utiliser seulement un tableur pour la gestion des données. Mais dans ce cas, il est nécessaire d'en avoir une utilisation d'un niveau plus avancé afin de fournir aux RP des outils standardisés conçus à partir de ce logiciel : des [masques de saisie](#) pour chaque enquête ; des tables structurées avec des clés de chaînage permettant de les lier entre elles, et dont les variables, leurs formats et leurs modalités (listes déroulantes) sont prédéfinis ; des feuilles de calcul contenant les formules pour obtenir les indicateurs ; etc.
- Il pourrait être judicieux de recourir à des logiciels mieux adaptés à la gestion des données :
 - La saisie des données pourrait être effectuée avec un masque réalisé avec le logiciel [CSPPro](#), développé par le Bureau du recensement des États-Unis. Ce logiciel libre est utilisé par un grand nombre de petites et grandes organisations (équipes de recherches, ONG, UNICEF, etc.) pour collecter des données d'enquête (eg, les *Demographic and Health Surveys*).
 - La gestion et l'analyse des données (ainsi que la saisie) pourraient être réalisées plus efficacement avec le logiciel **Access** de la suite *Office* de *Microsoft* (ou avec la version libre équivalente éditée par [libreOffice](#)) qu'avec le tableur *Excel*. D'autres logiciels, payants ([SPSS](#), [Stata](#)) ou libre ([R](#)), pourraient, si besoin, permettre d'approfondir les analyses statistiques.
- Notons que le point de vue défendu ici est très différent de celui exposé dans le rapport de la précédente évaluation¹⁷⁵. Nous pensons que **le système de gestion des données doit être établi pour l'ensemble du programme *Inter Aide*** (ce qui n'empêche pas une remontée des suggestions des RP pour l'améliorer). Construire des outils de gestion des données différents au niveau de chaque projet, de chaque RP, apparaît inefficace¹⁷⁶. C'est une perte de temps pour les RP : d'une part, cette tâche ne devrait pas leur revenir, et, d'autre part, leur travail de saisie et de gestion des données serait grandement facilité si des outils de bonne qualité étaient mis à leur disposition. Ces arguments s'appliquent également à la **gestion de la documentation du projet** qui gagnerait à être plus standardisée et mieux organisée : **modèles de rapport types ; liste détaillée des documents et données disponibles ; définitions des indicateurs utilisés ; indexation des informations** ; etc.

¹⁷⁵ §5.8.2, p.49, dont en particulier : « 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. »

¹⁷⁶ Il n'y a guère de raisons pour que les outils de gestion des données (eg, le masque de saisie pour les tests CB3) soient différents dans deux zones d'intervention.

8 CONCLUSION

- L'évaluation du programme de *scolarisation de base en milieu rural isolé* mené par *Inter Aide* en Haïti fait apparaître que ce programme s'appuie sur **une théorie du changement pertinente et cohérente**, principalement axée sur la mobilisation et la formations des acteurs du système éducatif (§4, §5 et §6).
En outre, les projets sont mis en œuvre par des **équipes compétentes** qui disposent d'une bonne connaissance de leurs zones d'intervention en général et des problématiques de la scolarisation dans ces zones en particulier. Grâce à l'autonomie dont disposent ces équipes, elles peuvent adapter au mieux les projets et procéder à leur amélioration continue. Pour participer à cet effort, un certain nombre de suggestions et de pistes de réflexions sont proposées dans le rapport.
- Ce programme s'accompagne d'un effort important de collecte de données sur le terrain. Cependant les **carences du système de suivi et évaluation** (indicateurs erronés ou inadaptés ; recueil, qualité et gestion des données peu satisfaisants ; §7) ne permettent pas pour le moment de mesurer rigoureusement les effets du programme, ni d'en capitaliser les expériences. Des **recommandations**, relativement aisées à mettre en œuvre, sont donc formulées dans ce rapport afin de pouvoir réaliser des évaluations finales quantitatives des effets des projets en cours et des futurs projets.
- Concluons cette évaluation par une réflexion assez générale liée à la gestion du programme. Comme cela a été précédemment mentionné, l'autonomie accordée aux équipes de terrain est une force des projets d'*Inter Aide*. Mais cette évaluation a aussi mis en évidence que, pour être pleinement fructueuse, cette autonomie devrait s'accompagner de l'organisation du partage des expériences¹⁷⁷ et de la définition d'un certain nombre de règles communes (*eg*, pour la collecte et la gestion des données et des documents).
Ajoutons que l'efficacité des interventions d'*Inter Aide* dans le secteur de l'éducation pourrait sans doute être améliorée si une taille critique y était atteinte. Mener un plus grand nombre de projets dans ce secteur permettrait d'effectuer des comparaisons entre les projets et de mieux capitaliser leurs expériences, de réaliser des économies d'échelle pour le design et le suivi des projets¹⁷⁸, d'obtenir l'appui d'un référent transversal.

¹⁷⁷ *Eg*, les modules de formation des enseignants (§5.1.3), les animations à destination des parents.

¹⁷⁸ Le temps et les moyens consacrés à la création des outils (suivi et évaluation, formations et animations), à la veille documentaire (littérature académique ; informations sur le secteur éducatif haïtien), etc. pourraient être accrus car ils seraient amortis sur un plus grand nombre de projets.

ABRÉVIATIONS

AF	Année fondamentale
AFD	Agence Française de Développement
ASEC	Assemblée d'Administration de la Section Communale
BDS	Bureau du district scolaire
CASEC	Conseil d'Administration de la Section Communale
CB3	Test des Connaissances de Base en 3AF
CP	Conseiller pédagogique
DHS	Demographic and Health Survey
EMP	École Mixte Pentecôtiste
EMMUS	Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services
EN	École nationale
EP	École presbytérale
EPC	Écoles privées/communautaires
HTG	Gourde Haïtienne (monnaie)
MENFP	Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PPE	Permis Provisoire d'Enseigner
PNCS	Programme National de Cantines Scolaires
PSUGO	Programme de Scolarisation Universelle, Gratuite et Obligatoire
RP	Responsable programme
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

BIBLIOGRAPHIE

- Behrman, Jere R., 2010. "[Investment in Education—Inputs and Incentives](#)". Chapter 73 in *Handbook of Development Economics*. Volume 5: 4883-4975
- Bentolila Alain, et Léon Gani. 1981. "[Langues et problèmes d'éducation en Haïti](#)". *Langages* 61(15): 117-127
- HEART, 2013. "[Evidence of the value of textbooks](#)"
- Hodgkinson David, et William Michel. 2014. [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. Décembre.
- Glewwe, Paul, Michael Kremer, et Sylvie Moulin. 2009. "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya". *American Economic Journal: Applied Economics* 1(1): 112-35.
- Global partnership for education, 2014. [Children Learn Better in Their Mother Tongue](#)
- Kuecken Maria, et Marie-Anne Valfort, 2013. "[When do textbooks matter for achievement? Evidence from African primary schools](#)". *Economics Letters* 119(3): 311-314.
- Inter Aide. 2011. [Présentation de la démarche des programmes scolaires mis en œuvre par Inter Aide en Haïti](#)
- Inter Aide. [Les actions d'appui à la scolarisation primaire en Haïti](#)
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. 2010. [Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien. Plan Opérationnel 2010-2015. Des Recommandations De la Commission Présidentielle Éducation et Formation](#). Août.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. 2011. [Plan Opérationnel 2010-2015](#)
- Ministère de la Santé Publique et de la Population. 2013. [Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services EMMUS-V. Haïti 2012](#).
- Paugan Serge (dir.). 2012. *L'enquête sociologique*. Paris. Presses Universitaires de France
- Reuge, Nicolas. 20 "[Mesurer l'Avancée vers la Scolarisation Primaire Universelle](#)". Note méthodologique n°1. Pôle de Dakar
- UNESCO, 2008. [Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning](#)
- UNESCO, 2009. [Indicateurs de l'éducation. Directives techniques](#). Novembre

Annexe I : LISTE DES ÉCOLES VISITÉES

Zone	Ecole	Date	Heure	Type d'école	Enseignants	dont Directeur	Parents d'élèves	dont membres du comité
Lamielle	EN Lamielle	09/05/2017	7h10-11h15	Nationale	4	1	5	2
	Mixte Pentecôte Tilory	09/05/2017	12h-16h	Comm/religieuse	4	1	8	4
	Presbytérale Tilory	09/05/2017	16h15-17h15	Comm/religieuse	3	0	0	0
	Eben Ezer Laguna	10/05/2017	7h30-10h	Privée	5	1	5	2
	EN Laguna	10/05/2017	12h30-16h30	Nationale	5	1	8	6
Régalis	Presbytérale Zabrico	12/05/2017	8h30-11h	Comm/religieuse	5	1	9	4
	EN Zabrico	12/05/2017	13h30-15h	Nationale	0	0	8	1
	Demahague	13/05/2017	7h-11h30	Communautaire	4	1	5	1
	Presbytérale Regalis	13/05/2017	12h-13h	Comm/religieuse	5	1	10	4
	EN Bay Tourib	11/05/2017	11h-11h30	Nationale, hors programme	0	0	Qq villageois (dt 2 élèves 6AF)	0
	Presbytérale de Bay Tourib	11/05/2017	11h40-12h10	Comm/religieuse, hors programme	2 (non comptés)	0	0	0
Total					35	7	58	24

Annexe II : PHOTOS

Photo 1 : École Nationale de Lamielle



Photo 2 : École nationale de Lagua (partie ajoutée)



Photo 3 : École Mixte Pentecôtiste de Tilory, un des 5 niveaux qui partagent la salle de l'église



Photo 4 : École presbytériale de Zabrico, début des cours.



Photo 5 : École presbytérale de Bay Tourib, 2 des 7 classes qui partagent la salle de l'église



Photo 6 : École Eben Ezer de Lagua



Photo 7 : École de Demahague, matériel pédagogique



Photo 8 : École de Demahague, second bâtiment en construction



Photo 9 : École presbytériale de Régalis, cours de français

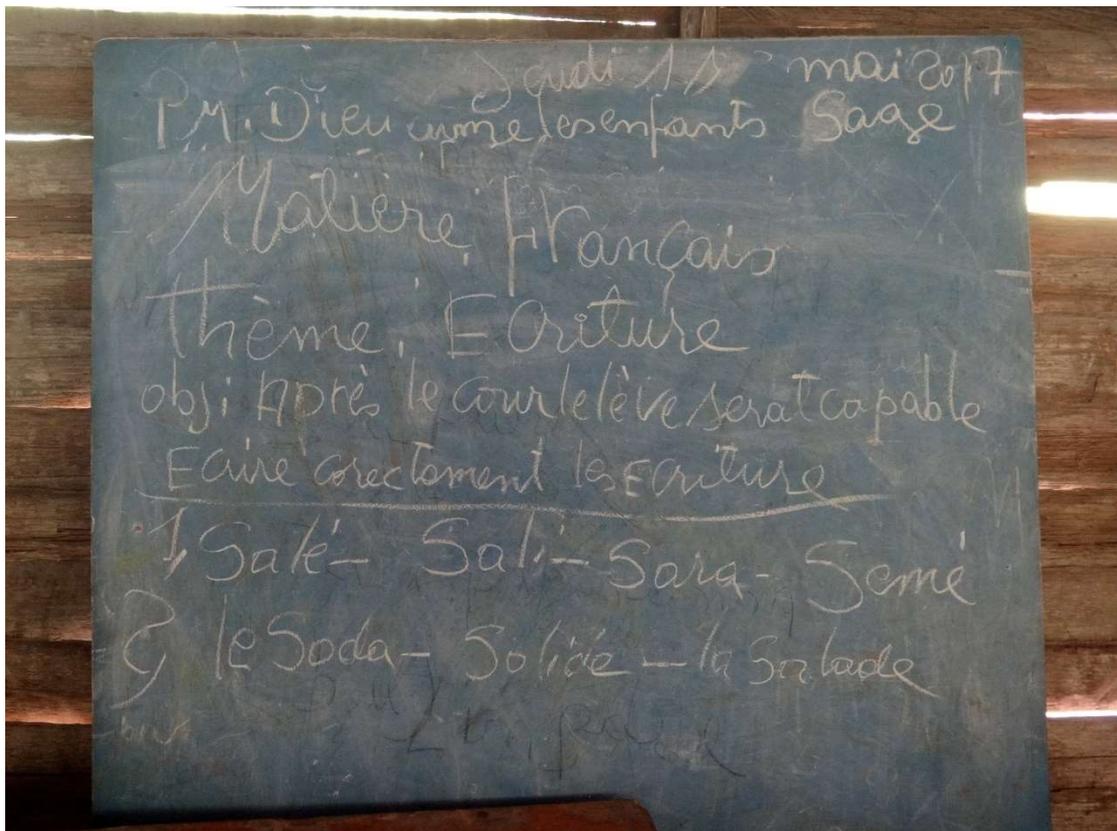


Photo 10: EN de Lagua, cantine scolaire



Photo 11: EN de Lagua, groupe des parents d'élève interviewés

