

Le Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation

**ÉVALUATION FORMATIVE DU PROGRAMME
ÉDUCATION DE L'USAID/HAÏTI: RAPPORT FINAL**

Est réalisé par :

L'Institut Américain de Recherche/Centre de Recherche Internationale

en collaboration avec

Juárez and Associates, Inc.

L'Académie pour le Développement de l'Éducation

Centre de Développement de l'Éducation

L'Université de Pittsburgh

Préparé pour :

L'Agence Américaine pour le Développement International (USAID)

Juárez and Associates, Coordinatrice

Kathleen Stone

Consultants internationaux

Fadi Abillama

Luc Gilbert

William Rideout, Ph.D

Alfred Sicotte, Ph.D, Chef de mission

Consultants locaux

Eddy Pascal

Joseph Foerster

Rose-Esther Sincimat

Gabrielle Renfort

Janvier 2001

Contrat #HNE-I-00-97-00029-00

Préface et Remerciements

Ce rapport d'évaluation du programme Éducation de l'USAID en Haïti est composé de trois principales analyses portant sur a) les structures organisationnelles et l'approche partenariale, b) l'impact des services éducatifs offerts par le projet au niveau des écoles primaires, et c) le rapport coût-efficacité des ressources utilisées. En plus de ces analyses qui constituent le corps du rapport, on trouvera un chapitre consacré aux conclusions qui reprend les recommandations développées dans chacune des analyses. Une deuxième partie regroupe dix annexes dans lesquelles on retrouve entre autres les outils méthodologiques utilisées pour effectuer l'enquête dans les écoles retenues dans l'échantillon. Le sommaire exécutif présenté au début du rapport permet d'avoir une vue d'ensemble de la démarche d'évaluation et des résultats obtenus.

Dans l'ensemble l'évaluation s'est réalisée dans une esprit de collaboration et de partage de connaissances entre les membres de l'équipe JUAREZ et le personnel du projet ED2004. Il est souhaité que cette évaluation ait pu ouvrir des avenues de réflexion qui permettront aux responsables du programme Éducation à l'USAID ainsi qu'aux gestionnaires du projet ED2004 de mieux atteindre les objectifs stratégiques fixés dans le domaine de l'éducation primaire.

L'équipe d'évaluation JUAREZ & Associés tient à remercier sincèrement tout le personnel de ED2004 qui a concouru à faciliter le travail de recherche et d'analyse en mettant à sa disposition toutes les informations désirées et en étant toujours disponible pour répondre aux mille et une questions. Nous tenons à remercier de façon particulière le directeur du projet, Jean Georges Dehasse, qui a appuyé la mission tout au long de son parcours et n'a jamais cessé de nous communiquer son enthousiasme pour le projet. Nous remercions également les cadres et agents du MENJS tant à Port-au-Prince que dans les régions, qui n'ont pas hésité à nous recevoir et nous faire part de leurs opinions, qu'elles soient favorable ou plus critiques vis-à-vis du projet. Nos remerciements vont aussi aux dix sponsors qui nous ont tous accueillis avec empressement et fourni toute l'aide nécessaire lors des recherches sur le terrain. Finalement, que tous les agents éducatifs (directeurs, enseignants, et élèves) et les parents d'élèves qui se sont prêtés de bonne grâce aux questions et observations de l'équipe, trouvent ici toute notre gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

Abréviations		v
Résumé administratif		vii
1	Objectifs poursuivis	vii
2	Méthodologie	vii
3	Résultats	viii
	3.1 Le SOAG	viii
	3.2 ED2004 : le volet institutionnel	viii
	3.3 Le volet qualité	xi
	3.4 Le volet économique	xiii
4	Observations des partenaires	xiv
5	Conclusions	xv
6	Synthèse des recommandations	xvi
1	Introduction	1
	1.1 Rappel du mandat	1
	1.2 L'équipe d'évaluation	1
	1.3 Contexte de l'évaluation	1
	1.4 Objectifs poursuivis et hypothèses de développement	2
	1.5 Stratégies de mise en œuvre et activités	3
2	Les résultats obtenus	5
	2.1 Le SOAG	5
	2.2 ED2004 : organisation du projet	6
	2.2.1 Rôle du MENJS	6
	2.2.2 L'équipe de projet ED2004	8
	2.2.3 La planification du projet	10
	2.2.4 Le système de suivi / évaluation et les rapports	11
	2.3 La livraison des services	12
	2.3.1 Les institutions intermédiaires : le Sponsor	12
	2.3.2 Comparaison des Sponsors	14
	2.3.3 Les relations entre ED2004 et les Sponsors	17
	2.3.4 La structure des FF-CCP-ECP	18
	2.3.5 Le point de vue des agents décentralisés du MENJS	21
	2.4 L'approche par grappe	23
	2.4.1 Écoles noyaux et écoles réseaux	23
	2.4.2 Avantages et inconvénients de la grappe	25
	2.4.3 Les comités de grappes	26
	2.5 Les services éducatifs offerts	27
	2.6 L'égalité des sexes	29
	2.7 L'école et la licence	29
3	Volet qualité de l'éducation	30
	3.1 Approche méthodologique	30
	3.1.1 Objectif du volet	30
	3.1.2 Principales questions d'analyse	30
	3.1.3 Composition de l'échantillon	31
	3.1.4 Instruments de collecte de données	31

3.1.5	Les services offerts par le projet ED 2004	32
3.2	Résultats	33
3.2.1	Constats généraux	33
3.2.2	Les résultats des tests de mathématiques	34
3.2.3	Les observations de classe	36
3.2.4	Les taux de réussite et de promotion pour l'année 1999-2000	37
3.2.5	La variation des taux de réussite et de promotion entre 1997-1998 et 1999-2000	40
3.2.6	Facteurs complémentaires de réussite scolaire	42
3.2.7	Les différences entre les sexes des élèves	47
4	Approche économique du projet	48
4.1	Présentation	48
4.2	Budget, exécution et répartition par tâches	48
4.2.1	Présentation	48
4.2.2	Budget du projet	49
4.2.3	Exécution des crédits	51
4.3	Prestations aux écoles : budget des sponsors 1999-2000	54
4.3.1	Budget et exécution des crédits	54
4.3.2	Coûts unitaires	56
4.3.3	Exécution par les sponsors	57
4.4	Système d'information de gestion (<i>MIS</i>)	57
4.4.1	Situation présente	57
4.4.2	Émergence d'un système de suivi économique et extension du MIS	58
4.5	Conclusion du volet économique	60
5	Observations des partenaires	61
6	Conclusions	63
6.1	Les performances du projet ED 2004 sur la qualité de l'éducation	63
6.2	Les hypothèses de base du projet ED 2004	65
6.3	Synthèse des recommandations	69
	Annexes	73
	Annexe 1-1	75
	Annexe 1-2	81
	Annexe 2-1	85
	Annexe 2-2	89
	Annexe 2-3	93
	Annexe 2-4	97
	Annexe 2-5	109
	Annexe 3-1	115
	Annexe 4-1	119
	Annexe 4-2	123
	Bibliographie	127
	Outils de collecte de données	129

Abréviations

ADEPH	Association des Directeurs d'Écoles Privées d'Haïti
ADRA	Adventist Development and Relief Association
AED	Academy for Educational Development
ARD	Associates in Rural Development
BCEP	Bureau de Coordination de l'Enseignement Privé
BDS	Bureau de District Scolaire
CAEB	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de Base
CARE	Care International
CCP	Coordonnateur Communautaire Pédagogique
CEP	Certificat d'Études Primaires
CEEC	Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique
CFET	Centre de Formation
CNEH	Confédération Nationale des Enseignants Haïtiens
CONFÉPIH	Confédération des Écoles Privées Indépendantes d'Haïti
CRS	Catholic Relief Service
CTQE	Cellule Technique de Qualité de l'Éducation
DA	Directeur des Activités
DDE	Direction Départementale de l'Éducation
DFP	Direction de la Formation et du Perfectionnement (MENJS)
ECP	Encadreur Communautaire Pédagogique
FAD	Formation à Distance
FEPH	Fédération des Écoles Protestantes d'Haïti
EFACAP	École Fondamentale d'Application, Centre de ressources Pédagogiques
FONHEP	Fondation Nationale Haïtienne des Écoles Privées
FOSCASEC	Fondation Salvaïus Cajuste pour la Santé et l'Éducation Communautaire
FF	Formateur de Formateurs
MEEG	Mission Église Évangélique Eben-Ezer des Gonaïves
MENJS	Ministère de l'Enseignement National, de la Jeunesse et des Sports
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAEH	Projet d'Appui à l'Éducation en Haïti (Coopération française)
PAENA	Projet d'Appui à l'École Nouvelle dans l'Artibonite (Coopération canadienne)
PNEF	Plan National d'Éducation et de Formation
PVO	Private Voluntary Organization (Organisation privée volontaire)
RFP	Request For Proposal
SADA	Service And Development Agency of the African Methodist Episcopal Church
SAVE	Save the Children USA
SOAG	Strategic Objective Agreement Grant
SO4	Objectif Stratégique 4 (accroissement des capacités humaines)
STEM	Service Technique d'Entraide de la MEEG
UNAP	Université Nationale Autonome de Port-au-Prince
UNIQ	Université Quisqueya
UNNOH	Union Nationale des Normaliens Haïtiens
USAID	United States Agency for International Development

Résumé administratif

1 Objectifs poursuivis

Cette évaluation formative de mi-parcours du « Portfolio » Éducation de l'USAID en Haïti vise à faire le point sur les résultats obtenus jusqu'à date dans les deux projets réalisés en partenariat avec le MENJS, ED2004 et SOAG (Strategic Objective Agreement Grant). L'évaluation veut également apporter un éclairage sur les effets du projet Enhancing Food Security II, dont un des buts est d'améliorer l'éducation primaire grâce aux cantines scolaires. L'équipe d'évaluation de JUAREZ & Associés, composée de quatre consultants internationaux et quatre enquêteurs locaux, a procédé, entre la mi-septembre et la troisième semaine de novembre 2000, à la collecte des données sur le terrain.

Les résultats obtenus devaient permettre de voir en quoi les projets examinés répondaient aux attentes de l'USAID en matière d'appui au secteur éducatif haïtien. L'objectif stratégique du programme (SO4) —auquel appartient le secteur éducation— est l'accroissement des capacités humaines d'Haïti. Le résultat intermédiaire visé est l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire, et les résultats sous intermédiaires (ou initiaux) sont : i) l'amélioration de l'apprentissage dans les écoles primaires, ii) un meilleur support des communautés envers leurs écoles, et iii) un cadre de collaboration amélioré entre les secteurs privé et public de l'éducation.

Les services éducatifs fournis par ED2004 comprennent : la formation des maîtres, des directeurs et des membres de la communauté (parents d'élèves en particulier); l'implantation de curricula novateurs, dont la formation à distance; la fourniture de matériel pédagogique, en particulier les programmes et les livres scolaires; la participation active des parents et de la communauté aux affaires de l'école; la mise en réseau et la collaboration entre les écoles. Ces services devaient être offerts dans 600 écoles, à 3600 enseignants, 600 directeurs et un nombre indéterminé de parents d'élèves (et autres membres de la communauté scolaire). Les bénéficiaires ultimes sont 240 000 enfants. De plus ED2004, tout comme le SOAG, devaient réaliser des activités dites de dialogue politique qui étaient essentiellement axées sur l'amélioration des relations entre les secteurs privé et public de l'éducation.

La majeure partie des efforts de l'équipe d'évaluation ont porté sur le projet ED2004 et ont cherché à rendre compte de la viabilité et de l'efficacité des stratégies utilisées par l'agence d'exécution, le consortium AED/TMG/EDC, tant au niveau organisationnel qu'en terme de résultats dans les écoles. Les constats et leçons apprises doivent aider à orienter les activités à réaliser d'ici la fin du présent projet (30 septembre 2001) et à planifier le futur programme d'aide de l'USAID (ED2010).

2 Méthodologie

Dans un premier temps les consultants de JUAREZ & Associés ont mis au point une approche méthodologique et des outils de cueillette de données qui ont été approuvés par la mission USAID. Un certain temps a été consacré au recrutement et à la formation des enquêteurs locaux ainsi qu'à la planification de la logistique de l'évaluation avec ED2004 et les sponsors.

L'équipe a travaillé à partir de données existantes (les multiples rapports et documents déjà produits) et a généré de nouvelles données via ses propres outils de cueillette. Des interviews ont

été réalisés avec le personnel de l'équipe technique ED2004, différents cadres et responsables au MENJS (DDE et BDS), ainsi qu'avec des représentants des dix Sponsors partenaires de ED2004. Un examen attentif du niveau d'exécution des budgets annuels du projet dans ses relations avec les sponsors a été réalisé à partir de la documentation existante dans les bureaux du projet à Port-au-Prince. Un questionnaire destiné aux ECP a été administré lors d'une session de formation sur la FAD dans le cadre du questionnement sur la formation des maîtres.

L'enquête dans les écoles visait à mesurer les effets du projet sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement en comparant la maîtrise de la pédagogie centrée sur l'enfant et les taux de réussite en mathématique et de promotion entre des écoles ED 2004 et des écoles contrôle. Au total, 31 écoles, réparties entre quatre départements scolaires, ont été visitées. La quasi totalité (97%) des directeurs et professeurs de 3^e et 5^e années de même que 25 groupes de parents de ces 31 écoles ont été interviewés. Les données recueillies portent sur 4 274 élèves dont 794 ont été évalués par les enquêteurs à l'aide du test de mathématiques développé par ED 2004.

Il est important de noter que l'évaluation a lieu alors que le projet n'a que deux années d'intervention dans les écoles. Cette courte durée impose d'elle-même les limites de l'évaluation. Il est hasardeux, après si peu de temps, de vouloir trouver des indicateurs d'impact au niveau de la réussite scolaire des enfants. Il est possible d'observer des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants mais il est difficile de faire le lien entre ces changements comportementaux et la plus ou moins grande réussite scolaire des enfants auxquels ces personnes enseignent.

3 Résultats

3.1 Le SOAG

Le SOAG est un accord entre l'USAID et le MENJS doté d'un budget de 1.3 M\$ et fait partie d'une enveloppe globale de six millions de dollars sur cinq ans. Il vise la mise sur pied et le fonctionnement d'un Office national de partenariat. Vu sous l'angle de l'efficience (capacité de décaisser), les résultats jusqu'ici sont de moins 1%. Les deux parties, USAID et MENJS, reconnaissent que le projet ne démarre pas et n'en sont pas satisfaites. On s'entend sur les objectifs, mais pas sur les moyens, les procédures de décaissement n'ayant pas fait l'objet d'une compréhension mutuelle. Un Plan d'action produit par le MENJS est à l'étude, et une nouvelle approche est examinée présentement pour remettre ce projet sur les rails. Selon le scénario envisagé, ED2004 (ou plutôt l'actuel *contractor* de ED2004) aurait un rôle à jouer dans la gestion des fonds.

3.2 ED2004 : le volet institutionnel

Le MENJS. Dans le passé, l'USAID a beaucoup aidé à structurer le secteur privé de l'éducation, notamment par son appui à la FONHEP. Avec le projet ED2004, une collaboration plus étroite avec le MENJS est visée mais on éprouve de la difficulté à concrétiser cette volonté. La signature de l'entente avec le MENJS n'a lieu qu'en septembre 1998, une année après le début effectif de ED 2004. Après avoir commencé le projet sans la présence du MENJS, les gestionnaires de ED2004 ont cherché à rétablir les ponts, sans réellement réussir. L'existence d'un comité de coordination (le Conseil mixte d'Éducation), qui fonctionne en mode neutre, n'a pas empêché le projet d'être perçu comme faisait cavalier seul. Un effort de collaboration est cependant entrepris au niveau de la réalisation de diverses activités, notamment l'appui aux EFACAP.

Le MENJS veut légitimement être associé à tout ce que les donateurs font en éducation. Pour être un partenaire de taille, le MENJS doit faire preuve d'efficacité dans le traitement des dossiers et dans la circulation de l'information. Or, dans le cas de ED2004, les principales directions du MENJS directement concernées par le projet (DEF et DFP) ne sont pas informées de ce qui se passe dans le projet. En région, les DDE et les BDS, deux structures décentralisées du MENJS, ont été peu associés à la planification et au suivi des activités du projet.

L'équipe technique ED2004 est dynamique, enthousiaste et convaincue du rôle important joué par le projet dans le secteur éducatif haïtien. Les ressources sont généralement satisfaites de leur rémunération, aiment leur travail, acceptent de travailler en temps supplémentaire (en moyenne entre 5 et 10 heures par semaine), apprécient le mode de circulation de l'information au bureau mais ne comprennent pas toujours le système de prise de décision. Plusieurs interlocuteurs ont laissé entendre que le projet était « sous-staffé ». Il faut plutôt se demander si le modèle retenu pour la livraison des services est le plus efficient et si on ne fait pas trop de micro-management.

La CTQE est une structure au sein de ED2004 qui se consacre au développement du matériel de formation. Les experts qui y travaillent ne sont pas Haïtiens et n'appartiennent pas à une institution éducative haïtienne. Il n'y a donc pas, dans la CTQE, le souci de transférer à des ressources locales le savoir-faire lié au développement de programmes. A long terme, il est inutile que du bon matériel pédagogique soit uniquement le produit de ressources humaines expatriées.

Les étapes de conception et d'exécution sont mélangées. La planification du projet s'est poursuivie en même temps que son exécution, comme si la planification initiale (celle du RFP) était insuffisante ou inactuelle et qu'il fallait la préciser en cours de route. Ainsi de nombreux changements au plan initial sont introduits sans être dûment notés et approuvés. Il est inutile d'avoir un document de projet, analytiquement impeccable et de grande qualité méthodologique, qui ne soit pas suivi et ne serve qu'aux archives.

Le reportage. ED2004 a produit 11 rapports d'activités trimestriels : le premier rapport trimestriel couvre la période octobre/décembre 1997, le dernier couvre la période avril/juin 2000. Il n'existe pas de documentation écrite démontrant que ces rapports ont été lus, commentés et approuvés par une instance différente ou supérieure à celle des gestionnaires du projet en Haïti.

Les sponsors. Dix partenaires, appelés sponsors, servent de relais entre ED2004 et les écoles. Trois ont été choisis à la suite d'un appel d'offres. Les autres ont été choisis selon un mode informel. Les trois grosses ONG dites alimentaires, CRS, CARE et ADRA, ont été fortement recommandées par la mission USAID. De leur côté, SAVE, FOSCASEC, PAM, SADA et APV ont été choisis selon diverses voies et pour différentes raisons, souvent par le système de bouche à oreille qui favorise naturellement ceux qui ont accès à une information privilégiée. Ainsi, il n'y a pas de mécanisme favorisant la compétitivité entre Sponsors. Une typologie des sponsors comprenant 13 caractéristiques a été dressée. En résumé, on remarque que ce sont des organismes à but non lucratif dont la moitié ont leur siège social à l'extérieur d'Haïti. Le budget de trois des sponsors locaux dépend à plus de 50% des fonds ED2004. Il n'y a que deux sponsors (locaux) à se spécialiser uniquement en éducation. Par ailleurs, sept sponsors ont développé des outils de participation communautaire qui pourraient être mieux exploités par le projet.

Relations Sponsors/ED2004. Règle générale, on doit noter une satisfaction d'ensemble tempérée par des critiques sur certains points techniques, notamment en ce qui concerne les communications, la planification des activités et la livraison des services.

La structure FF-CC-ECP. Le projet a recours à 66 agents éducatifs qui, à l'emploi des sponsors, assurent la livraison des services offerts. À côté des 66 agents de ED2004 il y avait, en novembre 2000, 399 inspecteurs du MENJS et 224 moniteurs / superviseurs du secteur privé qui remplissaient des tâches similaires. Les agents éducatifs de ED2004 sont appelés à disparaître, puisqu'ils ne sont là que pour la durée du projet. Pour assurer un impact à long terme aux innovations introduites par ED2004, il faut que les agents éducatifs en place y collaborent activement, qu'ils soient du privé ou du public. En effet, la logique de substitution aux ressources en place crée une troisième dimension dans le paysage éducationnel, et celle-ci n'a pas d'avenir.

L'inspection. Il existe des modèles d'encadrement pédagogique où la supervision des enseignants n'est pas confiée à un corps extérieur d'inspecteurs mais bien aux gestionnaires l'école. Une telle approche reflète la décentralisation de la gestion des affaires scolaires. Si les inspecteurs n'ont effectivement pas les moyens pour remplir efficacement leur mandat, ne doit-on pas favoriser le renforcement de la fonction de directeur d'école? Il faudrait envisager un débat sur cette question dans le prolongement du projet.

Responsabilité des sponsors. La structure ECP met en relief les deux attitudes que peut prendre un projet tel que ED2004 : a) soit agir d'une façon centralisatrice en plaçant ses ressources auprès des Sponsors et en contrôlant leur travail - méthode suivie jusqu'à maintenant - , b) soit donner plus de responsabilités aux Sponsors en leur fixant des résultats à atteindre sur une certaine période de temps tout en les laissant libres de choisir les moyens appropriés. Adopter cette deuxième approche signifie que la structure ECP devient moins importante et que les spécialistes éducatifs à ED2004 se concentrent sur l'appui/conseil aux Sponsors et le suivi des activités.

L'approche par grappes. Ni les 82 écoles des 15 premières grappes (Cohorte 1, 1998-1999), ni les 291 des 50 grappes de l'année suivante (Cohorte 2, 1999-2000) n'ont été choisies selon le principe des écoles noyaux mis de l'avant dans la conception du projet. Ce sont des critères de niveau équivalant de structuration qui ont présidé à ce choix à partir d'une liste fournie par les différents Sponsors. Ces critères de qualité ont pour effet d'écarter toutes les écoles moins bien nanties qui ne rencontrent pas les normes, c'est-à-dire $\pm 60\%$ des écoles fondamentales. Au lieu de choisir les écoles d'une même grappe de façon graduelle d'une année à l'autre, on a décidé de choisir, la même année, toutes les écoles de la grappe. Cette approche que l'on peut qualifier de réaliste a permis de solutionner un problème logistique au détriment d'une plus grande participation des communautés scolaires.

Les écoles moins bien structurées. Le fait d'avoir choisi des Sponsors (en particulier SADA et APV) qui visent le développement intégré plutôt qu'une approche sectorielle a eu un effet bénéfique sur l'inclusion d'écoles non conformes aux critères dans les grappes ED2004. Dans d'autres cas, il a été difficile de trouver dans une localité une grappe d'écoles avec des standards élevés, et certaines écoles ne remplissant pas les critères ont été retenues. La norme est cependant une sélection vers le haut ce qui va à l'encontre d'un programme de développement qui vise les couches les moins favorisées de la société haïtienne.

Les avantages de la grappe d'écoles. Il est indéniable que le projet ED2004 a créé une nouvelle dynamique dans les relations entre les écoles primaires dans les zones d'intervention. Des écoles qui n'étaient pas voisines se voient en train de suivre des programmes de formation communs, des écoles autrefois divisées par leur caractère privé ou public, laïc ou religieux, catholique ou protestant et tutti quanti... se retrouvent ensemble avec les mêmes préoccupations d'amélioration de la qualité de l'éducation. Cela constitue une nouvelle donne dans le paysage éducationnel haïtien plutôt habitué au bras de fer privé / public. Tout compte fait, les avantages surmontent les inconvénients, mais, cela dit, il ne faut pas oublier qu'il y a beaucoup d'aspects à améliorer dans

l'approche grappe. La structuration des grappes en divers comités par ED2004 n'apparaît pas offrir des gages de durabilité, par contre tout effort de structuration provenant de l'intérieur de la grappe est porteur d'avenir.

Le programme de formation continue des maîtres qu'offre ED2004 est valable en soi mais il aurait plus d'impact s'il était partie prenante de la politique du MENS en la matière. Le programme de formation continue des maîtres que la DFP du MENJS veut mettre sur pied est ambitieux. A raison de trois modules par année on voudrait, sur une période de dix ans, réaliser une mise à niveau des quelques 42 000 enseignants de l'école fondamentale. ED2004 pourrait faire bénéficier le MENJS des acquis déjà enregistrés dans ce domaine.

Les résultats quantitatifs. Après trois années, le projet a atteint de façon général entre 60 et 65% des cibles fixées en termes d'individus rejoints par les services éducatifs. Au cours de la 4^e année, du projet ces pourcentages n'augmenteront pas puisque ce sont les mêmes personnes qui recevront les formations ou seront bénéficiaires du projet.

L'égalité des sexes. Le projet ED2004 n'as pas créé un poste « égalité des sexes » à partir duquel une ou un spécialiste en genre aurait le loisir de vérifier les progrès du projet en la matière. Au niveau de l'équipe de projet, on doit constater que deux des quatre Cellules techniques sont dirigées par des femmes. Au niveau de la direction, on constate que le DA est un homme mais l'administrateur une femme. Il n'y a donc pas de domination des hommes au niveau des postes clés du projet. Chez les Sponsors, sur dix gestionnaires du projet ED2004, quatre sont des femmes. Dans la structure FF-CCP-ECP, les femmes représentent entre 35 et 45 % de l'effectif total. Par contre, parmi les dix FF, il y a cinq femmes, ce qui augmente la présence des femmes à ce niveau plus élevé de la structure de formation.

L'analyse du matériel pédagogique démontre que les productions de la FONHEP respectent davantage l'égalité des sexes dans les contenus que ne le font ceux de ED2004. Des efforts sont donc à faire de ce côté par les gestionnaires de ED2004.

Les différentes observations en salle de classe n'ont révélé aucun biais systématique dans le traitement des élèves selon leur sexe. Que ce soit au niveau du questionnement des élèves, de leur participation aux activités d'apprentissage ou de gestion de la classe, aucune discrimination positive ou négative à l'égard de l'un ou l'autre sexe des élèves n'a pu être constatée.

3.3 Le volet qualité

Les principales questions d'analyse portaient sur les activités du projet ainsi que sur les résultats intermédiaires et l'objectif stratégique de renforcement des capacités humaines du portfolio éducation de l'USAID-Haïti. Les différents instruments de collecte et d'analyse de données, incluant la composition de l'échantillon d'écoles, ont été développés en partenariat avec l'équipe du projet ED 2004 et les sponsors. Ces instruments ont été testés, validés et finalisés avant leur utilisation dans les écoles de l'échantillon.

Constats généraux

- Les écoles visitées ne respectent pas toutes les critères de sélection de ED 2004 et la composition des grappes d'écoles varie selon le sponsor et la philosophie de développement qu'il préconise. Ceci a rendu difficile la comparaison des grappes entre elles.
- Il existe d'importants écarts d'âge entre les élèves d'un même niveau et d'une même classe. La présence d'un nombre considérable d'élèves surâgés à l'école pose le problème de

l'adéquation du matériel pédagogique et des contenus de formation des maîtres. Le projet ED 2004 n'a pas tenu compte de cette variable.

- La durée de l'année scolaire, exprimée en termes de jours de classe, varie considérablement d'une école à l'autre, passant, pour l'année 1999-2000 par exemple, de 118 jours à 185 jours. Selon l'école fréquentée, il s'agit d'une différence qui atteint l'équivalent de 3 mois d'exposition des élèves à une relation d'enseignement-apprentissage avec un maître. Le projet ED 2004 ne dispose pas des outils pour exercer un contrôle sur cette variable.
- Les écoles disposent maintenant d'outils de gestion et de supports pédagogiques pratiquement inexistantes en 1995 lors du Diagnostic du système éducatif. Si ces outils constituent des acquis, leur utilisation n'est pas pleinement intégrée par le personnel enseignant des écoles, notamment en ce qui a trait aux statistiques scolaires, aux objectifs et cahiers de préparation de cours ainsi qu'au programme détaillé. Les écoles qui bénéficient des services complets de ED 2004 depuis 2 ans (Cohorte 1) maîtrisent mieux ces outils.

Résultats aux tests de mathématique (outil de pré- et post-test développé/par ED 2004)

Dans l'ensemble, les résultats des élèves sont insatisfaisants : la note moyenne au test est de 47,3% et le pourcentage moyen de réussite de 48,3%, soit des scores inférieurs au seuil de réussite utilisé par le MENJS, de 50%. Les élèves des écoles recevant le paquet de services complet de ED 2004 réussissent significativement mieux que les autres. Il n'y a aucune différence significative entre les élèves des écoles contrôles et des écoles qui ne reçoivent que la FAD. Toutefois, le test de mathématique utilisé par ED 2004 ne permet pas d'obtenir une mesure adéquate de la performance des élèves car il présente des biais en ce qui a trait au format du questionnaire, au contenu de certains items et aux liens qu'il entretient avec le programme détaillé du MENJS. Ces biais peuvent affecter l'ensemble des élèves testés.

Pédagogie centrée sur l'enfant (observations de classe)

La pédagogie active n'apparaît pas véritablement intégrée dans l'enseignement et les interactions dans les classes visitées sont encore peu centrées sur l'enfant. Toutefois, les professeurs de la Cohorte 1, qui ont participé aux formations ED 2004 pendant 2 ans, maîtrisent mieux les interactions liées à la gestion des leçons que l'ensemble des autres professeurs de l'échantillon. Ceci pourrait expliquer la meilleure performance des élèves de 4^e année au test de mathématique.

Taux de réussite et de promotion pour l'année 1999-2000

Tout comme pour les résultats au test de mathématique et les observations de classe, les taux de réussite et de promotion pour l'année 1999-2000 ne font que dresser le portrait actuel des écoles et ne permettent pas d'évaluer l'évolution des écoles ayant participé au projet ED 2004. Les données recueillies sont toutefois conformes aux statistiques nationales et montrent un fléchissement des promotions au CEP pour cette année scolaire. Par ailleurs, ce sont les écoles de la Cohorte 1 qui affichent les meilleurs taux de promotion au CEP, les écoles FAD only qui ont les meilleurs de taux de promotion en 5^e année et les écoles témoins les meilleurs taux de promotion en 3^e année. Les taux de réussite en mathématique ne suivent pas le même schéma : les plus forts taux de réussite se retrouvent dans les écoles avec paquet complet pour la 3^e année, et dans les écoles FAD only pour la 5^e année et le CEP. Ces données suggèrent que la réussite en mathématique ne peut pas être considérée comme un bon indicateur de la promotion scolaire ni comme une condition de la promotion. Ces données soulèvent de plus des interrogations sur l'opportunité de la FAD qui, bien que permettant de meilleurs taux de réussite en mathématique, ne s'accompagne pas d'un taux de promotion équivalent.

Variation des taux de réussite et de promotion entre 1997-98 et 1999-2000

Les écoles témoins ont connu, au cours de la période 1997-2000, le plus fort taux de promotion des élèves de 3^e année et les écoles FAD only les meilleurs taux de promotion en 5^e année et au CEP. Les écoles de la Cohorte 1 arrivent en seconde place pour la promotion en 3^e année et au CEP. Dans l'ensemble, le projet ED 2004 aura eu un impact positif sur la promotion scolaire pour les écoles ayant participé au projet pendant au moins 2 ans, incluant la FAD. Dans le cas des mathématiques, ce sont les écoles FAD qui, à tous les niveaux, présentent les plus fortes augmentations des taux de réussite. Toutefois, la comparaison des taux de réussite en mathématique avec les taux de promotion semble limiter l'influence de la FAD sur la réussite scolaire puisque les écarts entre ces deux taux sont, dans tous les cas, supérieurs à 60% pour les écoles FAD et inférieurs à 35% pour les écoles avec paquet complet, toutes cohortes confondues.

Cantine scolaire

L'analyse des données en fonction d'une répartition des écoles bénéficiant ou non de la cantine scolaire a produit des résultats contradictoires dans tous les cas. Ainsi, les écoles témoins ne bénéficiant pas de cantine sont celles qui obtiennent les meilleurs résultats au test de mathématique administré en 4^e année et les pourcentages de réussite les plus élevés de toutes les écoles testées. Dans le cas des taux de réussite et de promotion pour l'année 1999-2000, les élèves des écoles témoins et des écoles FAD only connaissent de meilleures taux de promotion en absence de cantine scolaire. La cantine scolaire n'aurait d'effet positif sur les taux de promotion des écoles recevant le paquet de service complet qu'au niveau du CEP, particulièrement pour les écoles de la Cohorte 1 où les taux sont alors supérieurs à ceux des écoles témoins. Ces résultats conduisent à mettre en doute l'effet de la cantine comme déterminant de la réussite scolaire.

Facteurs complémentaires de réussite scolaire

Écarts d'âge dans les classes. Les résultats des élèves de 3^e et de 5^e années indiquent que pour la période 1997-98 et 1999-2000, les classes dont les groupes d'âge sont plus homogènes et le plus près de l'âge réglementaire ont connu la plus forte augmentation des taux de promotion et de réussite en mathématique. Au regard des données recueillies, la prise en compte de la constitution des groupes-classe apparaît comme prioritaire pour améliorer la qualité de l'éducation en Haïti.

Caractéristiques des professeurs. Seule la formation initiale des maîtres s'est révélée significative dans l'augmentation de la promotion et de la réussite en mathématique pour la période 1997-98 et 1999-2000. Pour la 3^e année, la formation spécialisée en éducation (CAP ou École normale) est liée à la plus forte augmentation des taux de promotion et de réussite. Pour la 5^e année, ce sont les formations de type Bac ou de niveau universitaire qui permettent les meilleures performances des élèves.

Coût de la scolarisation. Bien qu'il semble y avoir un lien entre le montant des frais payés par les parents et le taux de promotion des élèves de 3^e année et le taux de réussite en mathématique des élèves de 5^e année, lorsque ces chiffres sont reportés à l'ensemble des classes d'une même école, il n'est pas possible d'établir de liens significatifs entre ces variables.

3.4 Le volet économique

Le volet économique et financier de la présente évaluation cherche, plus que de présenter les comptes du projet encore en cours, à vérifier si les conditions d'un suivi économique et financier du programme sont bien remplies; s'il est déjà, et sera ultérieurement possible de rendre compte des coûts des actions menées, dans l'approche de l'efficacité du projet. Les principales questions

posées a priori étaient les suivantes : a) est-il possible de suivre efficacement l'exécution du projet et de la mettre en relation avec les tâches poursuivies? b) Peut-on évaluer l'efficacité du projet à travers des coûts unitaires relatifs aux différentes actions menées et au nombre de bénéficiaires de ces actions? Une réponse positive à ces deux questions garantirait l'évaluation finale de l'efficacité du projet.

La réponse à la première de ces questions est positive, à condition qu'ED2004 puisse rapporter efficacement les comptes des crédits exécutés par les sous-traitants à Washington aux tâches opérationnelles (tâches 03 à 08). Sur ce point, l'équipe technique à Port-au-Prince dépend complètement des rapports financiers transmis par les sous-traitants à Washington.

En réponse au deuxième point, le calcul de coûts unitaires, avec toutes les précautions y afférent, constitue un excellent indicateur de gestion, notamment pour le suivi des sponsors d'une part, et des efforts du projet d'autre part. La mesure de l'atteinte des objectifs stratégiques ne peut se faire sans que se pose la question de leurs coûts. Les éléments présentés dans cette évaluation ne constituent qu'une première proposition devant être étudiée et affinée.

Cette partie de l'évaluation brosse un premier panorama du budget du projet et de son exécution considérés selon les tâches, d'un premier calcul de coûts unitaires (relatif aux budgets des sponsors pour l'année 1999-00) et des problèmes rencontrés à l'occasion de cette estimation, en tant que préparation de la future évaluation du projet une fois mené à son terme.

L'indispensable évaluation de l'impact du projet implique une extension du système d'information de gestion (MIS) de sa forme actuelle aux dimensions comptable, financière et économique, dans une approche intégrée. Une amélioration du MIS passe par des moyens de mise en œuvre méthodologiques (pour sa conception) et techniques (mise en réseau des ordinateurs), pour lesquels le niveau d'investissement nous semble très acceptable compte tenu de l'enjeu (l'évaluation efficace du projet et la préparation d'ED2010).

4 Observations des partenaires

La mission d'évaluation a réalisé trois debriefings différents à la fin du séjour en Haïti : un avec les Sponsors et le personnel de ED2004, un autre au MENJS avec les cadres du ministère, et un dernier avec la mission USAID. Les Sponsors se sont montrés réticents à ce que l'évaluation JUAREZ pose un jugement sur leur capacité relative à gérer le dossier ED2004. Selon eux y a trop d'éléments divergents (région d'intervention, milieu rural ou urbain, type d'école impliquée etc.) pour que les différences observées en classe soient dues à la gestion des Sponsors. Ils ont néanmoins suggéré qu'ED2004 mette en place un mécanisme permettant d'évaluer la performance des Sponsors sur la base d'indicateurs comparables.

La FONHEP a souligné que les institutions du réseau privé se sentent agressées par ED2004 parce que insuffisamment impliquées dans sa planification et le déroulement du projet. Les institutions étant les fédérations des secteurs catholique, protestant et indépendant qui sont regroupés dans la FONHEP. Il a été suggéré que pour mieux assurer la collaboration avec le MNJS, il faudrait établir des comités locaux dans lequel se retrouveraient des représentants du projet et les inspecteurs.

Le MENJS a mentionné que dans un prochain programme qui intégrerait le SOAG et ED2004, il faudrait donner la priorité à l'Office nationale du partenariat. D'autre part, le MENJS suggère à ED2004 de s'informer des grilles et méthodes qu'elle utilise pour effectuer l'évaluation des acquis

scolaires. La Direction générale adjointe Enseignements et Qualité devrait être un interlocuteur du projet lorsqu'il est question de mesurer les acquis scolaires.

Le MENJS a aussi fait remarquer qu'il y a une similitude entre les grappes et les EFACAP et a demandé si les grappes peuvent devenir des EFACAP. Finalement, on aura fait mention du projet PAGSE (Union européenne) qui travaille sur les structures régionales du partenariat, suggérant qu'il serait important pour ED2004 de suivre de près ces travaux.

5 Conclusions

L'agence d'exécution du projet ED2004 a fait du bon travail jusqu'à maintenant et elle a acquis de l'expérience avec les différents partenaires et devrait être retenue, sans appel d'offres, pour une phase de prolongation de 3 ans à partir de septembre 2001. Dans des conditions difficiles, les gestionnaires du projet ont réussi à mettre en place un système de livraison de services éducatifs dans quelques 370 écoles fondamentales d'Haïti, regroupées par grappes. L'approche par grappe d'écoles, en remettant en force le concept d'école-noyau, peut avoir un effet boule de neige et mérite d'être poursuivie.

Des ajustements doivent être faits au modèle de partenariat développé avec les Sponsors dans le sens d'une plus grande participation des institutions haïtiennes œuvrant dans le secteur éducatif. Une meilleure collaboration avec le MENJS est en voie de réalisation et la table est mise pour que l'approche ED2004 serve de point de référence aux autres donateurs : il s'agit de consolider ce qui a été entrepris et de participer activement aux tables de concertation des bailleurs en éducation.

Les résultats au niveau de l'amélioration de la qualité dans les écoles, en termes de réussite scolaire des enfants, ne sont pas encore facilement attribuables aux efforts du projet ED2004. Des réponses peuvent toutefois être formulées aux questions de recherche relatives à cette dimension du projet. L'évaluation de la performance du projet au niveau des différentes activités pédagogiques a permis de constater, de façon générale, une bonne livraison de services.

D'autre part, l'équipe d'évaluation a discuté 12 hypothèses de développement sur lesquelles se fondent le projet ED2004. Du côté des hypothèses retenues par le projet, il apparaît effectivement que des meilleures méthodes d'enseignement (Hypothèse-1), la formation des enseignants (H-2) et un politique éducative réformée (H-3) ont toutes en effet positif sur la réussite scolaire. Par contre, il n'a pas été possible de démontrer les liens entre la réussite scolaire et les cantines scolaires (H-4), la participation des parents (H-5) et les grappes d'écoles (H-6).

Du côté des hypothèses non retenues par ED2004, il y en a trois qui semblent s'avérer fausses. En effet, l'équipe d'évaluation, contrairement à ce qui est soutenu, estime que l'absence d'amélioration des conditions physiques et de l'environnement scolaire peuvent empêcher d'atteindre les objectifs du projets (H-7), que la pauvreté relative des familles peut empêcher la fréquentation et la réussite scolaires (H-8), et que la coordination inter-donateurs est nécessaire pour atteindre les objectifs (H-9). Les trois dernières hypothèses n'ont pu être ni confirmées ni infirmées à savoir que les différences régionales n'affectent pas les performances académique (H-10), que l'accroissement de l'accès à l'école n'est pas une condition pour atteindre l'objectif stratégique (H-11) et que le programme des cantines scolaires n'accroît pas les coûts scolaires des parents (H-12).

6 Synthèse des recommandations

RECOMMANDATION 2-1: COLLABORATION AVEC LE MENJS

ED2004 doit poursuivre les activités de collaboration déjà entreprises avec le MENJS et en susciter de nouvelles afin d'établir diverses formes de partenariat avec les pouvoirs publics. Ces expériences auront valeur d'exemples pour les suites du projet.

RECOMMANDATION 2-2: INTÉGRATION DES PROJETS SOAG ET ED2004

Le projet SOAG et le projet ED2004 fonctionnent de manière parallèle et indépendante; ils ont cependant en commun la tâche d'améliorer le dialogue privé/public et chacun a une part à faire dans l'implantation des EFACAP. A l'avenir, ces deux projets devraient être intégrés dans un seul programme d'appui au secteur éducatif haïtien.

RECOMMANDATION 2-3: UN COMITÉ CONJOINT BIPARTITE

Un comité bipartite, MENJS et USAID, devrait présider aux destinées du projet ED2004/SOAG. La Fonhep peut être invitée à ce comité en tant que principal représentant du secteur privé.

RECOMMANDATION 2-4: RELATIONS AVEC LE MENJS EN RÉGION

Les gestionnaires du projet ED2004 devraient fixer les règles de collaboration des Sponsors avec les structures décentralisées du MENJS et ne pas laisser les Sponsors décider du genre de collaboration à établir.

RECOMMANDATION 2-5: ÉQUIPE DE PROJET

Des révisions de rôles et une clarification des tâches entre les ressources et les quatre Cellules techniques, particulièrement en ce qui concerne la fonction suivi / évaluation, devraient permettre d'obtenir de meilleurs résultats.

RECOMMANDATION 2-6 : L'INFORMATION

ED2004 devrait procéder à une revue de l'ensemble des informations qui sont demandées aux Sponsors et examiner soigneusement en quoi celles-ci contribuent à l'atteinte de l'objectif intermédiaire du projet.

RECOMMANDATION 2-7: PRODUCTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Que ED2004 prenne les moyens pour associer des ressources haïtiennes aux travaux de conception de la CTQE.

RECOMMANDATION 2-8 : PLANIFICATION

- Amorcer, avec le consortium actuel AED/TMG/EDC, la planification d'une phase de consolidation du projet ED 2004 pour une nouvelle période de 3 ans allant du 01 octobre 2001 au 30 septembre 2004.
- Préparer, pour les fins contractuelles, un document de projet sommaire afin de retenir le *contractor*. S'assurer que ce *project paper* n'a pas l'ambition de tout définir à l'avance mais plutôt qu'il définit explicitement ce qui est attendu du *contractor*.
- Donner au *contractor* la responsabilité de produire un Plan d'exécution détaillé qui reçoive l'approbation des parties en cause, le MENJS et l'USAID. Par la

suite, s'assurer que ce Plan d'exécution devienne le document maître à partir duquel la mesure du progrès accompli peut être réellement faite.

- Prendre le temps nécessaire pour faire une planification détaillée des stratégies et des activités à réaliser dans le plan d'exécution, 6 mois si nécessaire ou même plus.

RECOMMANDATION 2-9: SUIVI/EVALUATION

Il serait opportun que l'USAID ait recours aux services d'un agent de suivi indépendant ayant, entre autres, la responsabilité d'assurer les tâches de suivi, de commenter les rapports trimestriels, de conseiller le comité mixte, d'appuyer le *contractor* à concevoir et à alimenter un cadre de mesure du rendement et de suivre l'évolution des partenariats avec les organismes du secteur privé et public.

RECOMMANDATION 2-10 : ORGANISMES PARTENAIRES

Éviter de choisir des partenaires sans avoir recours à un mécanisme compétitif. Un système qui ne favorise pas la concurrence et la compétitivité dans l'allocation des ressources risque de passer à côté de l'objectif d'efficience défini par le principe de la meilleure qualité au meilleur coût.

RECOMMANDATION 2-11: DES PARTENARIATS FONCTIONNELS

Développer à court terme des partenariats au niveau de la fonction supervision / inspection serait un défi majeur à relever, et ED2004 pourrait y contribuer significativement, soit dans l'année à venir soit dans sa deuxième phase.

RECOMMANDATION 2-12: AVENIR DE LA FONCTION INSPECTION

Dans le contexte de ressources financières limitées, le débat sur la fonction de l'inspection scolaire devrait avoir lieu de la façon la plus objective possible. Une gestion des ressources scolaires axée sur les résultats et non sur les processus pourrait amener les décideurs à favoriser un système qui valorise et responsabilise ceux qui gèrent effectivement les écoles. ED2004 devrait participer à ce débat dans l'avenir.

RECOMMANDATION 2-13 : PLUS DE RESPONSABILITÉS AUX SPONSORS

Dans la prochaine phase de ED2004, il serait très important de pouvoir transférer une plus grande part de responsabilités aux Sponsors, en particulier aux ONG et autres institutions qui oeuvrent déjà en éducation.

RECOMMANDATION 2-14: ÉVALUATION DES SPONSORS

Malgré les difficultés inhérentes à la conception d'une méthodologie d'évaluation objective des Sponsors (en raison des caractéristiques différentes de leur implication), il serait important que ED2004 procède à une comparaison des Sponsors sur le plan des résultats obtenus.

RECOMMANDATION 2-15 : DES ÉCOLES NOYAUX

Il serait important de revenir au concept initial de l'école noyau qui est le centre d'un réseau d'écoles dans son milieu. Cette école noyau, ayant de bons standards (les critères actuels de ED2004), s'associe avec les autres écoles du milieu (peu importe leur niveau de structuration) et crée une grappe qui contient les bonnes et les moins bonnes écoles d'un endroit donné.

RECOMMANDATION 2-16 : LE CHOIX DES ECOLES

Il serait opportun de que, au cours de la prochaine année , ou du moins au cours de la phase de prolongation de 3 ans, les nouvelles écoles qui adhèrent aux grappes fassent le premier pas et qu'un mécanisme soit mis en place pour recevoir et analyser les requêtes.

RECOMMANDATION 2-17 : LA FORMATION CONTINUE DES MAÎTRES AU MENJS

Dans sa phase de prolongation, ED200 doit concevoir ses modules de formation des enseignants en les articulant avec ce qui est développé au MENJS en la matière. L'expérience acquise par ED2004 pourrait aider à développer et implanter un programme réaliste.

RECOMMANDATION 3-1 : LES DONNÉES SCOLAIRES

Renforcer le système de suivi des données collectées dans les salles de classe, tant au niveau des comportements des professeurs et de leurs habilités pédagogiques qu'au niveau des statistiques scolaires, tel les registres de présences des professeurs et des élèves. Ceci permettra de mesurer l'évolution réelle de la réussite scolaire et de la qualité de l'enseignement.

RECOMMANDATION 3-2 : LE TEST DE MATHÉMATIQUE

Revoir le test de mathématique utilisé pour mesurer la performance des élèves en évitant certains biais culturels et pour mieux correspondre au programme officiel du MENJS.

RECOMMANDATION 3-3 : UTILISER LES OUTILS DE L'ÉVALUATION

Sur la base des données recueillies par l'équipe d'évaluation, notamment en ce qui a trait aux données scolaires de l'année 1999-2000 ainsi qu'aux observations en salle de classe, constituer une base de données sur la situation actuelle des écoles qui servira à évaluer la performance future du projet de manière plus systématique. A cette fin, les outils développés en collaboration entre l'équipe d'évaluation et la CTEQ du projet ED 2004 devraient être intégrés aux instruments existants voire même remplacer certains instruments existants, surtout en ce qui a trait aux observations en salle de classe.

RECOMMANDATION 3-4 : RENFORCER LES FORMATIONS

Renforcer la formation dispensée aux professeurs pour qu'ils utilisent plus efficacement les différents outils et supports pédagogiques, par exemple : le rôle des statistiques à des fins de gestion scolaire; les objectifs de cours et les cahiers de préparation de cours pour supporter la relation pédagogique entre le maître et l'élève; le programme détaillé comme outil de travail et de planification de l'enseignement.

RECOMMANDATION 3-5 : LES SURÂGÉS

Intégrer la question des surâgés dans la problématique du projet puisque, en fonction des résultats des analyses sur la réussite scolaire en fonction des écarts d'âge entre les élèves dans les salles de classe, la prise en compte de la constitution des groupes-classe apparaît comme prioritaire pour améliorer la qualité de l'éducation en Haïti.

RECOMMANDATION 3-6 : DES ÉTUDES COMPLÉMENTAIRES

Conduire des études complémentaires pour mieux cerner les déterminants de la réussite des filles à l'école et pour dégager les liens entre le niveau socio-économique du milieu d'implantation de l'école et la cantine scolaire et leurs effets sur la réussite scolaire.

RECOMMANDATION 4-1 : ÉTATS D'EXÉCUTION DÉTAILLÉS

l'équipe ED2004 à Port-au-Prince doit disposer d'états d'exécution plus détaillés de la part des sous-traitants à Washington, et en temps plus utile, pour pouvoir effectuer un meilleur suivi économique de la réalisation des tâches opérationnelles.

RECOMMANDATION 4-2 : COÛTS UNITAIRES

Définir un mode de calcul définitif d'une série de coûts unitaires par indicateur de performance pour la tâche 03 – Prestation aux écoles, qui puisse servir à la fois au suivi du projet (comparaison du coût des cohortes) et à son évaluation finale.

RECOMMANDATION 4-3 : DÉVELOPPEMENT DU MIS

Repenser la circulation, l'archivage de, et l'accès à l'information relative aux contrats; assurer la compatibilité entre l'information budgétaire et le système comptable; et assurer le rapprochement entre cette information et celle des indicateurs de performance pour un suivi effectif des résultats des sponsors.

1 Introduction

1.1 Rappel du mandat

Cette évaluation de mi-parcours du « Portfolio » Éducation de l'USAID en Haïti vise à faire le point sur les résultats obtenus jusqu'à date dans les deux projets réalisés en partenariat avec le MENJS, ED2004 et SOAG (*Strategic Objective Agreement Grant*). L'évaluation veut également apporter un éclairage sur les effets du projet *Enhancing Food Security II*, dont un des buts est d'améliorer l'éducation primaire grâce aux cantines scolaires. La majeure partie des efforts de l'équipe d'évaluation porte sur le projet ED2004. Plus spécifiquement, l'équipe d'évaluation doit rendre compte de la viabilité et de l'efficacité des stratégies utilisées par l'agence d'exécution, le consortium AED/TMG/EDC. Les résultats concrets de l'exercice se résument à recommandations qui permettront d'accroître le rapport coût-efficacité des ressources de l'USAID consacrées à l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire et à l'établissement d'un environnement politique et réglementaire favorable, tant pour les écoles primaires publiques que privées. Les leçons apprises doivent aider à orienter les activités à réaliser d'ici la fin du présent projet (30 septembre 2001) et à planifier le futur programme d'aide de l'USAID (ED2010).

1.2 L'équipe d'évaluation

Le Plan de travail soumis le 25 septembre 2000 par l'équipe d'évaluation Juarez & Associés décrit les objectifs, les composantes analysées, les méthodologies utilisées et le calendrier d'exécution. De façon globale, l'ensemble des buts fixés dans le Plan de travail ont été atteints. L'équipe d'évaluation, composée de quatre consultants internationaux¹ appuyés par une équipe de quatre enquêteurs locaux², a pu procéder, entre la mi-septembre et la troisième semaine de novembre, à la collecte des données sur le terrain. Des interviews ont été réalisées avec le personnel de l'équipe technique ED2004, différents cadres et responsables au MENJS (DDE et BDS), ainsi qu'avec des représentants des dix Sponsors qui ont été retenus comme organismes partenaires de ED2004. L'enquête sur les effets réels du projet dans la salle de classe a porté sur 31 écoles dans cinq départements (soit 10% des écoles touchées par le projet). L'évaluation a porté sur trois domaines spécifiques : a) les aspects institutionnels, incluant les stratégies de livraison de l'aide et des choix de partenaires; b) la valeur des services éducatifs offerts et leur impact sur la qualité de l'éducation dans les écoles; et c) l'examen du coût-bénéfice. Les premiers résultats de l'évaluation ont été partagés lors des sessions de débriefing avec les Sponsors, le MENJS et la mission USAID. La liste des personnes ayant participé à ces rencontres est présentée en Annexe 1-1.

1.3 Contexte de l'évaluation

Le projet ED2004, commencé en septembre 1997, avait complété trois années d'activités au moment de l'évaluation. Après une première phase d'implantation de près d'une année, consacrée à la mobilisation des ressources et à l'établissement de partenariats avec les différents Sponsors, le projet a pu offrir des services éducatifs dans les écoles pendant deux années scolaires seulement : 1998-1999 et 1999-2000. La durée du projet est de 49 mois, du 1^{er} septembre 1997 au 30

¹ William Rideout (3 semaines, formation des maîtres); Fadi Abillama (4 semaines : analyse coût/bénéfice); Luc Gilbert (12 semaines : qualité/équité); Alfred Sicotte (12 semaines : aspects institutionnels et chef de mission).

² Rose-Esther Sincimat (5 semaines, aspects genre et enquêtrice qualité/école); Joseph Foerster (4 semaines, enquêteur qualité/école); Eddy Pascal (4 semaines, enquêteur qualité/école); Gabrielle Renfort (3 semaines, administratrice du test de mathématiques ED2004).

septembre 2001; cependant, 16 mois avant la fin prévu, ED2004 a dû procéder à un Plan de fermeture et signifier la cessation des services à ses employés en mai 2000. Cela faisait suite à la décision du Sénat américain de geler ces fonds de l'année fiscale 2000. Cet événement a mis en relief la fragilité du projet et posé avec acuité la question de la durabilité des activités entreprises. Plusieurs interlocuteurs ont fait part du découragement ressenti par les différents partenaires, qualifiant la situation d'incompréhensible et injuste. Heureusement, les fonds ont été à nouveau accessibles en juin et le projet a pu redémarrer ses activités. La situation d'insécurité du pays à la veille des élections présidentielles du 26 novembre n'a pas empêché le déroulement des activités de recherche et le déroulement de la mission s'est fait comme prévu.

L'évaluation a lieu alors que le projet n'a donc que deux années d'intervention dans les écoles. Cette courte durée impose d'elle-même les limites de l'évaluation. Il est hasardeux, après si peu de temps, de vouloir trouver des indicateurs d'impact au niveau de la réussite scolaire des enfants. Il est possible d'observer des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui ont suivi les différents programmes de formation, le contraire serait inquiétant. Par contre, il est beaucoup plus difficile de faire le lien entre ces changements comportementaux et la plus ou moins grande réussite scolaire des enfants auxquels ces personnes enseignent.

1.4 Objectifs poursuivis et hypothèses de développement

L'objectif stratégique du programme (SO4) est l'accroissement des capacités humaines d'Haïti (voir cadre logique en Annexe 1-2). Le résultat intermédiaire est l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire, et les résultats sous-intermédiaires (ou initiaux)³ sont :

- ◆ l'amélioration de l'apprentissage dans les écoles primaires,
- ◆ un meilleur support des communautés envers leurs écoles,
- ◆ un cadre de collaboration amélioré entre les secteurs privé et public de l'éducation.

Selon le cadre de suivi du progrès *Performance Monitoring Plan, SO 521-00401* de USAID, l'indicateur clé, permettant de mesurer l'atteinte de l'objectif stratégique SO4 est le pourcentage d'enfants qui complètent leur 6^e année du primaire, c'est-à-dire le CEP. Il s'avère que cet indicateur n'est pas réellement utilisable dans le cadre de la présente évaluation : en effet, la majorité des services éducatifs offerts visent la 3^e année et, après deux années, les élèves ayant bénéficié les premiers de ces services ne sont qu'en 5^e année à l'automne 2000. On ne saurait alors évaluer l'atteinte du résultat final souhaité (ou objectif stratégique) qu'en examinant ce qui se passe au niveau antérieur dans la chaîne de causalité, c'est-à-dire au niveau du résultat intermédiaire et des résultats initiaux. Un examen attentif des résultats atteints à ces deux niveaux est présenté dans la Section 3 du rapport qui porte sur les résultats dans les écoles.

Pour atteindre le résultat intermédiaire « amélioration de la qualité de l'éducation primaire », la mission USAID fonde son approche sur six hypothèses de base :

1. De meilleures méthodes d'enseignement et d'apprentissage vont accroître la réussite scolaire, telle que mesurée par la réduction des taux de répétition et d'abandon, ce qui conduira à des meilleurs taux de passage dans les temps prescrits.
2. La formation des enseignants et des directeurs, l'utilisation de matériel pédagogique, un enseignement centré sur l'élève et l'utilisation de l'enseignement interactif par radio vont

³ Nous avons pris la liberté de traduire les *sub-intermediate results* par résultats initiaux plutôt que par résultats sous-intermédiaires (initiaux dans le sens de premiers résultats issus des activités entreprises).

accroître l'apprentissage dans la classe, autant d'éléments qui pourront être mesurés par les taux de passage aux examens.

3. Les cantines scolaires accroissent la fréquentation scolaire des élèves et leur capacité d'apprendre, ce qui en retour influe sur leur réussite.
4. Une participation accrue des parents et de la communauté aux affaires de l'école a un impact sur la réussite des enfants (en plus de contribuer à susciter des comportements et des attitudes plus démocratiques, ce qui est conforme aux objectifs que poursuit USAID au niveau du renforcement de la société civile).
5. L'approche par grappe, qui met l'accent sur des réseaux d'écoles, accroît le rapport coût-efficacité des appuis de l'USAID.
6. Une politique éducative réformée qui met en place des normes de qualité en partenariat avec le secteur privé et en accroît le nombre d'écoles licenciées, conduira à l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire.

Les six hypothèses ci-dessus servent à justifier le choix des interventions et des activités qui sont financées dans le programme. D'autres hypothèses, plausibles en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation primaire en Haïti, n'ont pas été retenues par USAID pour fonder le projet ED2004. Ces hypothèses exprimées négativement sont au nombre de 6 :

1. L'absence d'amélioration des conditions physiques de l'environnement scolaire n'empêche pas l'atteinte de l'objectif SO4.
2. Les différences entre les écoles du point de vue des régions, des programmes académiques, du statut légal (privé ou public), n'affectent pas les performances académiques.
3. La pauvreté relative des familles n'empêche pas la fréquentation et la réussite scolaire.
4. Un accroissement important de l'accès à l'école primaire n'est pas une condition pour atteindre l'objectif stratégique.
5. La coordination inter-donateurs n'est pas nécessaire pour atteindre l'objectif stratégique.
6. Le programme des cantines scolaires n'accroît pas les coûts scolaires à charge des parents (hypothèse à laquelle il faut en ajouter deux autres sur le temps des repas et la valeur nutritive).

La pertinence et le bien-fondé de ces 12 hypothèses différentes sont examinés de façon spécifique dans la Section 6 de ce rapport; toutefois, plusieurs arguments validant ou invalidant l'une ou l'autre d'entre elles sont avancés dans le corps du texte.

1.5 Stratégies de mise en œuvre et activités

Des stratégies de mise en œuvre et des interventions spécifiques s'appliquent à quatre domaines :

- ◆ Le mode d'insertion du projet ED2004 et le partenariat
- ◆ L'approche par grappe comme mode d'intervention dans les écoles
- ◆ L'équité des sexes
- ◆ Le dialogue de politiques.

Pour ED2004, le RFP⁴ distingue deux types d'activités qui devront être réalisées : les activités de services et les activités de dialogue politique.

Les activités concernant les services éducatifs (p. 28 du RFP), et qui font partie du *core package* (ou paquet complet selon notre traduction), comprennent :

- ◆ la formation des maîtres, des directeurs et des membres de la communauté (parents d'élèves en particulier)
- ◆ l'implantation de curricula novateurs, dont la formation à distance
- ◆ la fourniture de matériel pédagogique, en particulier les programmes et les livres scolaires
- ◆ la participation active des parents et de la communauté aux affaires de l'école
- ◆ la mise en réseau et la collaboration entre les écoles.

Ces services devaient être offerts dans 600 écoles, à 3600 enseignants, 600 directeurs et un nombre indéterminé de parents d'élèves (et autres membres de la communauté scolaire). Les bénéficiaires ultimes sont 240 000 enfants (soit 1000 écoles à raison de 240 élèves par école). Ces derniers chiffres proviennent de la proposition de AED et non du RFP.

Les activités de dialogue politique devaient comprendre un ensemble d'activités qui avaient toutes pour but de renforcer la mise en place du PNEF. Il est prévu deux choses :

1. une assistance technique, de court et long terme, pour réaliser des formations, des ateliers de travail et des conférences
2. des bourses de recherche pour réaliser des enquêtes et autres opérations permettant de contribuer à l'implantation des normes, standards et mécanismes du PNEF dans les deux secteurs, privé et public.

Pour le SOAG, on a retenu 4 types d'activités :

- ◆ les activités dites essentielles qui sont d'un intérêt commun pour le privé et le public (examen national, calendrier scolaire...)
 1. l'implantation de 5 EFACAP
 2. la réalisation de 5 actions communes, privé/public, favorisant la gouvernance et l'intégration de tous les partenaires dans la définition de politique, la planification, l'information et l'évaluation...
 3. des appuis à des acteurs clés du secteur privé.

⁴ Le RFP (Request for proposal) est l'appel d'offre dans lequel se trouve (textuellement ou non) le *project document* qui, par la suite, fera partie de la Section C du contrat signé avec l'agence d'exécution.

2 Les résultats obtenus

2.1 Le SOAG

Le projet SOAG ayant été mis sur pied en cours de route et n'ayant pratiquement qu'une année d'existence, nous le traitons immédiatement et consacrons le reste de l'évaluation au projet ED2004. Il est semble évident que le SOAG a été conçu pour compenser ou compléter ce que ED2004 devait réaliser en termes de dialogue de politiques, tel que décrit dans son mandat. Disons immédiatement que, du point de vue de la réalisation d'activités qui devaient alimenter le dialogue politique, ED2004 n'a pas atteint un grand succès. De l'ensemble des fonds qui devaient aller au financement de projets de recherche et d'enquête visant le renforcement du PNEF, il n'y a eu qu'une allocation de ressources (45 000 \$), attribuée à SAVE pour conduire une étude sur les écoles communautaires de Maïssade dans le Plateau Central. Cette activité est loin de l'établissement d'un dialogue avec le MENJS. Une autre activité appuyée a été le Symposium sur le Nouveau Secondaire, pour lequel ED2004 a défrayé les coûts de publicité et de traduction. Plus récemment, à l'automne 2000, un consultant a été embauché sur une période de deux mois pour travailler sur un Plan d'action visant l'implantation de huit EFACAP. Cette dernière activité se situe davantage dans une perspective de renforcement des projets et programmes du PNEF. Au cours de la prochaine année, on compte financer d'autres activités du même genre, notamment une opération sur le recueil de données statistiques en collaboration avec des agents du MENJS.

RECOMMANDATION 2-1 : COLLABORATION AVEC LE MENJS

ED2004 DOIT POURSUIVRE LES ACTIVITÉS DE COLLABORATION DÉJÀ ENTREPRISES AVEC LE MENJS ET EN SUSCITER DE NOUVELLES AFIN D'ÉTABLIR DIVERSES FORMES DE PARTENARIAT AVEC LES POUVOIRS PUBLICS. CES EXPÉRIENCES AURONT VALEUR D'EXEMPLES POUR LA SUITE DU PROJET.

Quant au SOAG, ses succès ne sont pas plus reluisants. Conçu pour favoriser l'établissement d'une concertation et d'un dialogue politique porteur entre les secteurs privé et public de l'éducation, ce projet est totalement consacré au partenariat. Cet accord de subvention a été signé le 30 septembre 1999, deux après le début de ED2004. Les deux parties, USAID et MENJS, reconnaissent aujourd'hui que ce projet ne démarre pas et n'en sont pas satisfaites. Il semble que tout le monde s'entend sur les intentions et les objectifs poursuivis, mais pas sur les moyens d'y parvenir. Il n'y a pas de plan d'opération, pas de comité directeur (sinon l'identification des deux représentants des parties), ni de manuel de gestion. Les procédures de décaissement du SOAG n'ayant pas fait l'objet d'une compréhension mutuelle entre les deux parties, une seule activité a été réalisée jusqu'à maintenant : un appui à la mise en place de la Commission Nationale de Partenariat. Et, même pour cette activité, les normes de l'USAID n'auraient pas été suivies par le MENJS pour la mobilisation du consultant chargé de l'opération. Un plan d'action produit par le MENJS est à l'étude, et une nouvelle approche est examinée présentement pour remettre ce projet sur rails. Selon le scénario envisagé, ED2004 (ou plutôt l'actuel *contractor* de ED2004) aurait un rôle à jouer dans la gestion des fonds.

Le SOAG est doté d'un budget de 1,3 millions de dollars et fait partie d'une enveloppe globale de 6 millions de dollars sur cinq ans. Outre les frais de gestion que se réserve l'USAID, on a prévu : 463 000 \$ pour les activités essentielles; 500 000 \$ pour les cinq EFACAP et 300 000 \$ pour les activités de partenariat autour de l'ONP (Office National du Partenariat). Vus sous l'angle de l'efficience (capacité de décaisser), les résultats jusqu'ici sont moins de 1%.

Il est prévu, entre autres, que le SOAG prenne en charge deux postes au sein du Secrétariat exécutif de la Commission Nationale du Partenariat. Le poste de l'un des deux consultants est actuellement financé par l'Union Européenne (UE), mais ce financement cessera sous peu. Lorsque les fonds proviennent de l'UE, la mécanique pour la sélection, la mise sous contrat et le paiement des ressources sont arrêtés et fonctionnent apparemment sans problème; lorsque les fonds proviennent de l'USAID, cette mécanique n'est pas encore au point, raison pour laquelle les deux consultants n'étaient toujours pas sous contrat en novembre 2000. La condition posée par USAID pour que le MENJS puisse gérer des fonds américains est qu'il se soumette à un audit conduit sous la supervision de USAID. Cette formule aurait été appliquée avec succès au ministère de la Santé, mais le MENJS s'y refuse et le SOAG n'avance pas. Pourquoi les deux projets ne font-ils pas partie d'un même programme et donc d'une même planification ? Les interlocuteurs n'ont pu qu'affirmer que l'historique de chaque projet est différent.

RECOMMANDATION 2-2: INTÉGRATION DES PROJETS SOAG ET ED2004

LE PROJET SOAG ET LE PROJET ED2004 FONCTIONNENT DE MANIÈRE PARALLÈLE ET INDÉPENDANTE; ILS ONT CEPENDANT EN COMMUN LA TÂCHE D'AMÉLIORER LE DIALOGUE PRIVÉ/PUBLIC ET CHACUN A UNE PART À FAIRE DANS L'IMPLANTATION DES EFACAP. À L'AVENIR, CES DEUX PROJETS DEVRAIENT ÊTRE INTÉGRÉS DANS UN SEUL PROGRAMME D'APPUI AU SECTEUR ÉDUCATIF HAÏTIEN.

2.2 ED2004 : organisation du projet

2.2.1 Rôle du MENJS

L'agence d'exécution, le consortium ayant AED comme chef de file, a mis sur pied un bureau de projet au cours de la phase d'implantation et a mobilisé les ressources sans qu'il y ait d'entente formelle avec la partie haïtienne. Ce n'est que le 10 septembre 1998, une année après le début du projet, qu'un Mémoire d'Entente est signé entre l'État haïtien et l'USAID (les signataires étant le ministre du MENJS et le directeur de l'USAID). L'organigramme en Annexe 2-1 illustre la situation hiérarchique et fonctionnelle existant en novembre 2000. Le schéma structurel en Annexe 2-2 représente un Comité mixte de coordination qui doit assurer le suivi du projet selon les clauses du Mémoire d'entente. Nous avons produit ces deux organigrammes pour démontrer qu'il n'y a pas d'intégration réelle entre la structure du projet et son comité de supervision.

En effet, le Comité mixte fonctionne en mode neutre, c'est-à-dire qu'il ne joue pas pleinement son rôle d'instance supérieure du projet. Il devait comprendre cinq membres dont deux du MENJS. Il regroupe le MENJS, l'USAID et la FONHEP ; le DA (nom donné au directeur du projet) de ED2004 est invité sur demande. Or, le directeur de projet n'ayant pas été invité aux dernières rencontres du Comité (depuis l'été 1999, selon nos informations), on ne voit pas la relation fonctionnelle et/ou hiérarchique entre ce Comité et le projet qu'il coiffe. Il s'agit donc d'un Comité qui joue plutôt un rôle consultatif, informationnel et politique. Normalement, ce comité devrait avoir un rôle à jouer au niveau de la planification et du contrôle des activités, il devrait approuver les changements de stratégies, les plans de travail et les échéanciers.

Par ailleurs, la FONHEP est membre du Comité mixte et bénéficiaire du projet à titre de Sponsor, ce qui la place dans une position de juge et partie, donc en conflit d'intérêt. De plus, on doit se demander pourquoi la FONHEP fait partie du Comité de coordination d'un projet qui est signé entre l'USAID et le MENJS? La FONHEP signe ses propres accords de subvention avec l'USAID et, à ce titre, bénéficie d'une subvention de l'USAID de 4 millions de gourdes par année, ce qui en fait un partenaire de premier plan mais pas un représentant du MENJS. Puisque l'USAID signe des

accords de subventions et des ententes officielles avec le MENJS et que chacune de ces instances représente son pays respectif, il n'y a pas de raison, à notre avis, pour qu'une instance bipartite ne soit pas créée pour la supervision du projet ou programme de coopération en éducation.

RECOMMANDATION 2-3: UN COMITÉ CONJOINT BIPARTITE

UN COMITÉ BIPARTITE, MENJS ET USAID, DEVRAIT PRÉSIDER AUX DESTINÉES DU PROJET ED2004/SOAG. LA FONHEP PEUT ÊTRE INVITÉE À CE COMITÉ, EN TANT QUE PRINCIPAL REPRÉSENTANT DU SECTEUR PRIVÉ.

Si l'USAID veut canaliser 80% ou plus de ses fonds vers le secteur privé de l'éducation (les écoles et les associations qui les structurent), il n'y a aucune raison pour qu'une telle orientation ne soit pas entérinée par un Comité bipartite USAID/MENJS. D'autre part, il revient à l'USAID de déterminer les modalités de la gestion des fonds américains. Si l'USAID choisit une firme américaine comme agence d'exécution, cela ne doit aucunement empêcher d'établir des rapports de partenariat étroit avec le MENJS concernant la supervision du contrat. Par contre, les représentants de la firme qui exécute le contrat (ED2004 ou le prochain) devraient être membres d'office du Comité conjoint bipartite.

Le MENJS veut être un partenaire obligé de toute intervention en éducation provenant des donateurs; cela est un droit. Par contre, le devoir d'efficacité doit aussi faire partie de la proposition; efficacité dans le traitement des dossiers et dans la circulation de l'information. Or, dans le cas de ED2004, il faut se rendre à l'évidence que les principales directions du MENJS directement concernées par le projet (DEF et DFP) ne sont pas informées de ce qui se passe dans le projet. Des entretiens avec les directeurs de ces deux directions ont permis de constater leur quasi complète ignorance des activités du projet, sinon de ce qui est véhiculé par les bribes du oui-dire. Depuis l'an 2000, les rapports trimestriels de ED2004 sont soumis en français au DG du MENJS - ce qui veut dire que les neuf premiers rapports trimestriels ont été produits seulement en anglais. Malheureusement, ces rapports ne circulent pas à l'intérieur du MENJS auprès des directions impliquées (ou, du moins, qui devraient l'être).

La mission a été informée du fait que, six mois après la signature de l'entente entre le MENJS et l'USAID, les DDE ne savaient pas encore que ED2004 était « officialisé ». Dans le rapport d'activités trimestriel ED2004 de juillet-septembre 1999, il est mentionné que le DA et deux autres spécialistes ont fait une présentation du projet à l'intention des Directeurs départementaux de l'éducation. On y aurait, entre autres, présenté les clauses du Mémoire d'entente USAID/MENJS. Rappelons que, à l'été 1999, le projet fonctionne déjà depuis deux ans ! Pour sa part, la mission d'évaluation JUAREZ a interviewé deux Directeurs départementaux de l'éducation, ceux de l'Artibonite et de l'Ouest, et, d'après les informations obtenues, ces DDE ne sont pas informés de ce qui se passe dans ED2004. Si l'information sur les contrats et les ententes avec les donateurs circule difficilement à l'intérieur du MENJS à Port-au-Prince, il y a aussi des faiblesses dans la circulation de l'information entre Port-au-Prince et les régions.

Il faut dire que ED2004 a la réputation de faire cavalier seul. S'il est considéré comme un bon collaborateur ou partenaire au niveau du MENJS central, c'est dans le contexte d'une discussion polie. Sur le terrain (voir point 3.3.2) les DDE et les BDS sont plus critiques. On souhaiterait que ED2004 et ses Sponsors rendent plus de comptes à l'administration et à l'inspection scolaire. En fait, il semble que ED2004 se soit reporté sur les Sponsors pour établir les relations avec les structures du MENJS en région.

RECOMMANDATION 2-4: RELATIONS AVEC LE MENJS EN RÉGION

LES GESTIONNAIRES DU PROJET ED2004 DEVRAIENT FIXER LES RÈGLES DE COLLABORATION DES SPONSORS AVEC LES STRUCTURES DÉCENTRALISÉES DU MENJS ET NE PAS LAISSER LES SPONSORS DÉCIDER DU GENRE DE COLLABORATION À ÉTABLIR.

2.2.2 L'équipe de projet ED2004

Pour mener à terme son mandat, le *contractor* a mis sur pied un bureau autonome à Pétion-Ville : une villa privée transformée en bureau de projet avec une petite enseigne ED2004 sur le portail. Le personnel cadre (équipe technique) comprend 11 personnes, quatre femmes et, sept hommes. On retrouve trois expatriés et huit recrutés localement. L'assistance technique recrutée hors d'Haïti comprend le chef de projet (ou DA), la responsable de la Cellule technique Qualité de l'éducation (CTQE) et le responsable de l'Unité de gestion.

Le RFP prévoyait, pour le personnel clé, trois postes à long terme : le chef de projet (planificateur d'éducation), un spécialiste en gestion financière et un spécialiste en développement de curriculum et éducation à distance (ce 3^e poste comporte les deux spécialités). Le consortium a trouvé un chef de projet, un spécialiste en finances et une spécialiste en formation à distance. La partie « développement de curriculum » du troisième poste permanent a été prise en charge par une consultante à court terme qui ne devait intervenir que quatre mois par année. Or, à la fin de la première année, cette consultation a été transformée en poste permanent. La spécialiste en développement de curriculum est devenue par la suite chef de la CTQE. Du côté des ressources locales, on avait prévu cinq postes à plein temps : formation des maîtres, développement communautaire, éducation à distance, gestion des dons, approvisionnement.

Six personnes ont des diplômes en sciences de l'éducation : quatre proviennent d'une université à l'extérieur d'Haïti et deux d'une université haïtienne. Les cinq autres possèdent soit un diplôme universitaire en sciences sociales ou en administration, soit une expertise pertinente dans leur domaine d'intervention, soit encore les deux. La personne responsable du Cadre de suivi du rendement (monitoring and evaluation) est également en charge de la logistique et de nombreux autres dossiers liés à la gestion du personnel. En avril 2000, le poste d'intendant (ou logisticien) a été aboli à la suite du renvoi de son titulaire (pour affaires dont on parle à voix basse). Il y a une différence entre le suivi de tâches liées à l'administration des ressources de ED2004 et le suivi de la performance des activités dans les écoles. Pour cette dernière tâche, un spécialiste en éducation avec une bonne connaissance en informatique sera plus approprié. En général, les ressources humaines de l'équipe technique du projet ED2004 ont les compétences requises pour réaliser le mandat qui leur est confié.

RECOMMANDATION 2-5: ÉQUIPE DE PROJET

DES RÉVISIONS DE RÔLES ET UNE CLARIFICATION DES TÂCHES ENTRE LES RESSOURCES ET LES 4 CELLULES TECHNIQUES, PARTICULIÈREMENT EN CE QUI CONCERNE LA FONCTION SUIVI / ÉVALUATION, DEVRAIENT PERMETTRE D'OBTENIR DE MEILLEURS RÉSULTATS.

L'équipe technique est dynamique, enthousiaste et convaincue du rôle important joué par le projet dans le secteur éducatif haïtien. Les ressources sont satisfaites de leur rémunération, aiment leur travail, acceptent de travailler en temps supplémentaire non rémunéré (en moyenne entre cinq et dix heures par semaine), apprécient le mode de circulation de l'information au bureau mais ne comprennent pas toujours le système de prise de décision. Plusieurs interlocuteurs ont laissé entendre que le projet était « sous-staffé ». Selon nous, il faut plutôt se demander si le modèle retenu pour la livraison des services est le plus efficace. ED2004 doit revoir le style de gestion mis en place avec les Sponsors. Y a-t-il une façon plus efficace pour arriver aux mêmes buts ? Ne

fait-on pas trop de micro-gestion ? Est-ce que la quantité de rapports de suivi exigés par ED2004 de la part des ECP est réellement utile ? ED2004 ne devrait-il pas fixer les règles et laisser les Sponsors agir ? Dans ce dernier cas, l'équipe de projet ED2004 se consacrerait à l'allocation des ressources et au suivi des résultats.

Reprenons le cas des ECP qui doivent remplir les formulaires suivants pour ED2004 : un plan mensuel de travail, un journal de bord hebdomadaire, une feuille trimestrielle par école, un tableau récapitulatif de la situation du mois, un formulaire de rapport de réunion, un évaluation des formations, un formulaire d'observation de classe, le formulaire d'enregistrement des écoles... en plus d'un rapport technique mensuel et d'un rapport technique trimestriel. Les FF consolident le tout et envoient un rapport trimestriel à ED2004. Deux questions : les Sponsors ont-ils le temps d'exploiter toutes ces informations ? ED2004 s'en sert-il pour planifier ses futures activités ?

RECOMMANDATION 2-6 : L'INFORMATION

ED2004 DEVRAIT PROCÉDER À UNE REVUE DE L'ENSEMBLE DES INFORMATIONS QUI SONT DEMANDÉES AUX SPONSORS ET EXAMINER SOIGNEUSEMENT EN QUOI CELLES-CI CONTRIBUENT À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE DU PROJET.

Le personnel technique est sous contrat avec l'une des trois firmes membres du consortium, et est payé directement par celle-ci. Ce design contractuel peut causer des malaises au sein de l'équipe en minant l'autorité du chef de projet. L'équipe d'évaluation a pu constater que des divergences d'opinion assez fortes existaient au sein du personnel expatrié quant aux stratégies à prendre pour atteindre les objectifs du projet. Il est possible que ces différences de vue soient aussi alimentées et accrues par le design contractuel qui encourage la communication directe entre les firmes et leurs employés (sans passer par le chef de projet). Ce système de circulation de l'information est une source potentielle de conflits. Il n'y a pas de solution magique à ce genre de problème qui surgit lorsque plus d'une firme réalisent le même projet; les membres du consortium doivent en être conscients et agir avec doigté.

L'organigramme ne tient pas compte des nombreux comités décisionnels ou consultatifs qui existent ou ont existé au sein du bureau ED2004. Chaque nouvelle tâche à accomplir (ou service à rendre) a, plus souvent qu'autrement, fait l'objet d'un comité spécifique, *task force*, qui a disparu après l'exécution de la tâche. C'est aussi le cas des différents comités de sélection qui ont vu le jour au sein de ED2004 (sélection des *Service Providers*, sélection des grappes...). La direction du projet s'appuie sur un Comité de Pilotage qui comprend quatre personnes (le DA, l'administrateur, la chef de la CTQE et le chef de l'Unité de gestion). La rencontre mensuelle avec les Sponsors constitue un autre outil de gestion du projet qui a le mérite d'instaurer un dialogue permanent avec les partenaires.

Notons que le recours aux comités ad hoc permet d'associer un grand nombre de ressources autour d'une tâche spécifique, ce qui facilite la circulation de l'information, la consultation du plus grand nombre pour la prise de décision et, finalement, permet la participation des employés. D'un autre côté, la multiplication des comités ad hoc, dont la composition est décidée par le DA, maintient un climat d'incertitude dans le processus de planification et nuit à la responsabilisation des Cellules techniques.

La CTQE joue un rôle très important dans la conception des approches éducatives qui doivent être véhiculées dans le programme ED2004. De plus, la CTQE produit du matériel pédagogique qui sert aux diverses formations (FF-CCP-ECP) qui, en bout de ligne, aboutissent à des changements de comportement des enseignants dans les salles de classe. En fait, la CTQE fonctionne comme une équipe de concepteurs de programmes de formation (concepteurs de curriculum). Or, les deux

ressources à l'emploi de la CTQE ne sont pas haïtiennes et n'appartiennent pas à une structure éducative haïtienne. Il n'y a donc pas, dans la CTQE, le souci de transférer à des ressources locales le savoir-faire lié au développement de programmes. A long terme, il est inutile que du bon matériel pédagogique soit uniquement le produit de ressources humaines expatriées.

RECOMMANDATION 2-7: PRODUCTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
 QUE ED2004 PRENNE LES MOYENS POUR ASSOCIER DES RESSOURCES HAÏTIENNES AUX TRAVAUX DE CONCEPTION DE LA CTQE.

2.2.3 La planification du projet

L'histoire du projet est riche en réorientation des stratégies. On a beaucoup fonctionné, jusqu'à maintenant, par la méthode d'approximations successives. Tout en maintenant le cap sur l'objectif stratégique final, ED2004 a pris une route qui dévie, ou carrément une autre voie que celle qui avait été prévue par les planificateurs et concepteurs du design qui figure dans le RFP. Tous les changements intervenus dans le cours du projet n'ont pas été consignés dans des documents officiels (par exemple dans les procès-verbaux d'un comité décisionnel qui aurait donné son accord à tous ces changements).

Quels changements ? Donnons quelques exemples. Le fait de n'avoir pas retenu les DDE comme partenaires du projet constitue un changement important par rapport à la conception originale puisqu'on voulait effectivement, dans le RFP, réaliser des activités avec le MENJS. En admettant qu'au cours de la première année, 1997-1998, la situation n'était pas favorable à un partenariat avec les DDE (pour la bonne raison que le Mémoire d'entente avec le ministère n'était pas encore signé), à partir de 1999, il aurait été possible de reprendre le dossier DDE. Ceci aurait pu permettre d'en arriver à des ententes contractuelles sur la mise en place de grappes soit directement avec les DDE, soit par le biais de Sponsor opérant dans le département en question.

Autres exemples de changement de stratégies. Le fait de se retrouver, après trois ans, avec très peu de partenaires spécialisés en éducation (deux sur dix) illustre un autre changement de stratégie, car on souhaitait originellement avoir recours à des ONG éducatives pour véhiculer les services éducatifs de ED2004. Mentionnons encore le fait de n'avoir pas retenu le programme CAEB de la FONHEP comme cadre référentiel des formations données ou, encore, le fait de choisir les écoles à partir de critères de qualité plutôt qu'à partir des écoles noyaux.

Les trois plans de travail annuels produits par ED2004 expliquent une partie de ces changements mais pas d'une façon systématique. La terminologie changeante n'aide pas non plus à comprendre et à bien départager ce qui devait être fait par rapport à ce qui a été fait.

Lors de la reprise des activités avec le dégel des fonds en juin 2000, ED2004 organisa la rencontre Phénix - on notera le merveilleux choix du mot en référence à l'oiseau mythique qui renaît de ses cendres. Cette rencontre, un *brainstorming* qui dura trois jours, aboutit à un Plan d'action avec, comme priorité, le renforcement institutionnel des Sponsors. Y a-t-il eu un débat subséquent ? A-t-on entériné cette approche ? Des questions se posent pourtant car, à première vue, renforcer des ONG internationales pour qu'elles opèrent mieux en Haïti n'est pas de grande utilité pour le développement des ONG éducatives haïtiennes.

Ce qui ressort de cette façon de faire c'est que, en réalité, la planification du projet s'est poursuivie en même temps que son exécution, comme si la planification initiale (celle du RFP) était insuffisante ou inactuelle et qu'il fallait la préciser en cours de route. Autrement dit, ceux qui ont le mandat d'exécuter le projet ont également la tâche de continuer à le planifier. Les gestionnaires de

ED2004 introduisent les changements qui s'avèrent, selon eux, les plus pertinents et, s'il n'y a pas d'indications contraires provenant de la direction du consortium aux États-Unis ou de la mission USAID en Haïti, ils continuent. Nous n'avons pas trouvé de traces d'une demande de justification des nombreux changements apportés au projet. Or, il serait souhaitable, du point de vue du monitoring et de l'évaluation du projet, que les changements au plan initial soient dûment notés et approuvés. Il est inutile d'avoir un document de projet, analytiquement impeccable et de grande qualité méthodologique, qui ne soit pas suivi et ne serve qu'aux archives.

A notre avis, il faudrait revenir à l'abc du cycle de projet avec ses trois grandes étapes : planification, exécution et évaluation. On ne peut faire les trois en même temps, à moins d'expliquer clairement comment on procède, et pourquoi. Si le document de projet qui figure au contrat de l'agence d'exécution n'est pas d'actualité, ou ne s'avère pas faisable, il faudrait que cela soit dit explicitement quelque part. Si la proposition technique de la firme qui a gagné l'appel d'offres n'est pas d'actualité non plus, il faudrait aussi que cela soit clairement établi. Une solution serait que la firme chargée de l'exécution, le *contractor*, soit chargée de produire son propre Plan d'exécution au début du projet et que ce document soit dûment approuvé et devienne le document de référence. Chaque plan de travail annuel devrait reprendre le Plan d'exécution et indiquer en détail les changements qui y sont apportés. Là encore, le plan de travail annuel, pour devenir exécutable, devrait obtenir les autorisations nécessaires, autrement que sur une base de non-objection tacite.

Le projet se termine en septembre 2001. Au cours des neuf mois à venir, différentes initiatives pourront être prises pour améliorer la portée des interventions et les relations partenariales, mais l'impact du projet dans les écoles sera encore fort difficile à mesurer. Idéalement, le projet ED2004 a besoin d'une phase de consolidation qui permettra de rendre compte du progrès accompli eu égard au résultat intermédiaire « amélioration de la qualité de l'enseignement primaire ». Pour répondre à cette attente, la mission d'évaluation JUAREZ recommande de procéder comme suit :

RECOMMANDATION 2-8 : PLANIFICATION

1. AMORCER, AVEC LE CONSORTIUM ACTUEL AED/TMG/EDC, LA PLANIFICATION D'UNE PHASE DE CONSOLIDATION DU PROJET ED2004 POUR UNE NOUVELLE PÉRIODE DE 3 ANS ALLANT DU 01 OCTOBRE 2001 AU 30 SEPTEMBRE 2004.
2. PRÉPARER, POUR LES FINS CONTRACTUELLES, UN DOCUMENT DE PROJET SOMMAIRE AFIN DE RETENIR LE CONTRACTOR. S'ASSURER QUE CE PROJECT PAPER N'A PAS L'AMBITION DE TOUT DÉFINIR À L'AVANCE MAIS, PLUTÔT, QU'IL DÉFINISSE EXPLICITEMENT CE QUI EST ATTENDU DU CONTRACTOR.
3. DONNER AU CONTRACTOR LA RESPONSABILITÉ DE PRODUIRE UN PLAN D'EXÉCUTION DÉTAILLÉ QUI REÇOIVE L'APPROBATION DES PARTIES EN CAUSE, LE MENJS ET L'USAID. PAR LA SUITE, S'ASSURER QUE CE PLAN D'EXÉCUTION DEVIENNE LE DOCUMENT MAÎTRE À PARTIR DUQUEL LA MESURE DU PROGRÈS ACCOMPLI PEUT ÊTRE RÉELLEMENT FAITE.
4. PRENDRE LE TEMPS NÉCESSAIRE POUR FAIRE UNE PLANIFICATION DÉTAILLÉE DES STRATÉGIES ET DES ACTIVITÉS À RÉALISER DANS LE PLAN D'EXÉCUTION, 6 MOIS SI NÉCESSAIRE OU MÊME PLUS.

2.2.4 Le système de suivi / évaluation et les rapports

Le système de reportage dans un projet de développement fait partie des éléments du cadre de suivi (ou le M&E, *monitoring and evaluation*). L'utilité du rapport périodique n'est pas uniquement de remplir une obligation contractuelle mais, surtout, de permettre le suivi des opérations. Le projet ED2004 a produit 11 rapports d'activités trimestriels : le premier rapport

trimestriel couvre la période octobre/décembre 1997, le dernier couvre la période avril/juin 2000. Il n'existe pas de documentation écrite démontrant que ces rapports ont été lus, commentés et approuvés par une instance différente ou supérieure à celle des gestionnaires du projet en Haïti. Chaque rapport comporte 3 sections : a) gestion du projet, b) activités réalisées et c) travail de partenariat ; cette uniformisation de la table des matières n'inclut pas une forme standardisée pour la présentation des activités qui se font au niveau des écoles, des grappes et des Sponsors.

Les neuf premiers rapports d'activités sont rédigés en anglais seulement, les deux rapports de l'an 2000 ont été produits en français seulement. Tous les rapports devaient être produits dans les deux langues.

Il devait y avoir un système de *monitoring and evaluation* dans le projet; les indicateurs de performance devaient être suivis et des grilles ont été préparées à cet effet. Lors des diagnostics des écoles et du lancement des grappes, des statistiques ont été compilées mais incomplètes dans plusieurs cas. Il ne semble pas qu'un effort systématique ait été entrepris pour refaire l'état de la question dans chaque école au moment où le projet a commencé. Ainsi, si le système a été bien pensé, il ne fonctionne qu'avec beaucoup de difficulté, sans doute parce qu'il fait partie de mille et une tâches à remplir au sein du projet. ED2004 aurait pu être appuyé dans cette tâche par des ressources externes. USAID n'a pas contracté une firme ou un consultant indépendant pour agir comme agent de suivi externe du projet.

RECOMMANDATION 2-9 : SUIVI/ÉVALUATION

IL SERAIT OPPORTUN QUE L'USAID AIT RECOURS AUX SERVICES D'UN AGENT DE SUIVI INDÉPENDANT AYANT, ENTRE AUTRES, LA RESPONSABILITÉ D'ASSURER LES TÂCHES DE SUIVI, DE COMMENTER LES RAPPORTS TRIMESTRIELS, DE CONSEILLER LE COMITÉ MIXTE, D'APPUYER LE *CONTRACTOR* À CONCEVOIR ET À ALIMENTER UN CADRE DE MESURE DU RENDEMENT ET DE SUIVRE L'ÉVOLUTION DES PARTENARIATS AVEC LES ORGANISMES DU SECTEUR PRIVÉ ET PUBLIC.

2.3 La livraison des services

2.3.1 Les institutions intermédiaires : le Sponsor

En 1998, il y avait cinq *Service Providers* et six *Sponsors*⁵ choisis comme partenaires. Au cours de l'été 1999, tous les organismes partenaires sont devenus des sponsors ; en novembre 2000, il y en avait dix sous contrat avec ED2004 (voir typologie des Sponsors ci-après). Plutôt que d'intervenir directement dans les écoles, le projet a pour stratégie de choisir des organismes partenaires comme agents relais : les *Service providers* et les *Sponsors*. Le *Service Provider* ou fournisseur de services est une institution spécialisée en éducation, alors que le *Sponsor* est un organisme en contact avec un réseau d'écoles (peu importe sa spécialisation et sa mission). Le fournisseur de services doit en principe montrer au Sponsor comment s'y prendre pour livrer des produits éducatifs de qualité dans les écoles, la plus grande part de ces services étant liée à la formation des ressources humaines. Un organisme peut être à la fois fournisseur de services et sponsor (comme STEM et FONHEP), lorsqu'il est spécialisé en éducation et opère dans un réseau d'école.

Cette nomenclature (fournisseur de service et sponsor) n'existe pas dans le RFP de l'USAID, document dans lequel on se contente de parler d'organismes partenaires et de *customer* (client).

⁵ Les Services Providers étaient : UNIQ, CFET, FONHEP, STEM et UNAP; les Sponsors étaient : ADRA, CARE, STEM, PAM, CRS et FONHEP.

Dans une section du RFP, intitulée *Customer/Partner Participation and the Results Package Team*, (p. 17 et suivantes), la logique de livraison des services est décrite par analogie à la mise en marché d'un produit de consommation. Le projet ED2004 doit appuyer le partenaire/client (ONG et PVO) dans la livraison de services au client final (les enseignants et les enfants). On doit constater que, en utilisant le mot *Sponsor* au lieu de *Customer* pour désigner l'organisme partenaire, le projet ED2004 opère un changement de sens qui n'aide pas à clarifier la réalité. Dans le langage courant, le mot sponsor est utilisé pour identifier l'entreprise qui finance, pour ses propres fins publicitaires, l'activité sportive, culturelle ou autre d'un tiers. Or, dans le cas qui nous intéresse, tous les Sponsors qui gèrent des activités de ED2004 sont entièrement payés pour le faire. D'un autre côté, ils ne sont pas réellement des clients puisqu'ils ne paient pas pour obtenir les produits ED2004. S'il fallait absolument trouver une comparaison dans le monde de la consommation, il faudrait plutôt appeler ces organisations intermédiaires des agences de mise en marché. Finalement le mot partenaire, bien qu'il ait un sens très général, demeure sans doute le plus approprié.

Le RFP identifie comme organisations partenaires potentielles: ARD, FONHEP, DDE, CEEC, FEPH, CONFEPH, ADEPH, CENEH, UNNOH. On mentionne aussi qu'il faudra établir une synergie avec les organismes qui gèrent des programmes de cantines scolaires. La proposition du consortium AED/TGM/EDC cite comme partenaires : FONHEP, CARE, CRS, ADRA, DDE, BCEP. La FONHEP est considérée dans les deux cas comme la partenaire principale de ED2004. On remarquera aussi que, dans les mêmes deux cas, les DDE sont considérées comme des partenaires éventuelles.

Tous les Sponsors retenus sont des organismes privés régis par le ministère des Cultes, le ministère des Affaires Sociales, le ministère de la Coopération ou le MENJS. Trois parmi eux (STEM, UNIQ et FONHEP) ont été choisis à la suite d'un appel d'offres public pour des Fournisseurs de services éducatifs paru dans le Nouvelliste sur une période de cinq jours (01/30/98 au 02/03/98). En fait, les dix organismes qui avaient présenté des propositions ont tous été pré-qualifiés et cinq ont agi comme fournisseurs de services (UNAP et CFET s'ajoutant aux trois déjà mentionnés) au cours de la première année scolaire couverte par le projet (1998-99). Une évaluation interne de la performance du système des *Service Providers* a conclu que les coûts étaient très élevés et les services rendus discutables. On décida que ED2004 prendrait en charge directement des formations au niveau des Sponsors via les ECP. A cette occasion, trois fournisseurs de services ont été convertis en Sponsors.

Les sept autres Sponsors ont été choisis selon un mode moins formel, très souvent suivant les recommandations de tiers influents : les trois grosses ONG dites alimentaires, CRS, CARE et ADRA, ont été fortement recommandées par la mission USAID. ADRA ayant été mis de côté pour des raisons de saine gestion, les cinq autres Sponsors (SAVE, FOSCASEC, PAM, SADA et APV) ont été choisis selon diverses voies et pour différentes raisons, souvent par le système de bouche à oreille qui favorise naturellement ceux qui ont accès à une information privilégiée. Ainsi, il n'y a pas de mécanisme favorisant la compétitivité entre Sponsors. ED2004 aurait-il pu faire de meilleurs choix ? La question mérite être posée.

RECOMMANDATION 2-10 : ORGANISMES PARTENAIRES

ÉVITER DE CHOISIR DES PARTENAIRES SANS AVOIR RECOURS A UN MÉCANISME COMPÉTITIF. UN SYSTÈME QUI NE FAVORISE PAS LA CONCURRENCE ET LA COMPÉTITIVITÉ DANS L'ALLOCATION DES RESSOURCES RISQUE DE PASSER À CÔTÉ DE L'OBJECTIF D'EFFICIENCE DÉFINI PAR LE PRINCIPE DE LA MEILLEURE QUALITÉ AU MEILLEUR COÛT.

2.3.2 Comparaison des Sponsors

Un examen des différents Sponsors sous contrat avec ED2004 permet d'avoir une vue d'ensemble des « forces et faiblesses » des partenaires du projet.

Tableau 2.1 : Typologie des sponsors

Selon 14 caractéristiques	APV	CARE	CRS	FONHEP	FOSCASC	PAM	SADA	SAVE	STEM	UNIQ*	Total
Dont le siège social est à l'extérieur d'Haïti		U	U			U	U	U			5
Ayant le siège social en Haïti	U			U	U				U	U	5
Ayant un caractère religieux			U				U		U		3
Spécialisé uniquement en éducation				U						U	2
N'intervenant pas en éducation avant ED2004					U						1
Ayant une femme gestionnaire de ED2004		U		U				U		U	4
ED2004 représente 50% et + du budget annuel				U	U					U	3
ED2004 représente entre 30 et 50% du budget annuel									U		2
Ayant propres outils de participation communautaire	U	U	U			U	U	U	U		7
Choisi par ED2004 à la suite d'un appel d'offres				U					U	U	3
Ayant ses propres ressources humaines en éducation				U				U	U	U	4
Ayant obtenu un véhicule tout terrain de ED2004		U	U	U				U	U	U	6
Ayant licencié des ECP en avril 2000						U				U	2

* UNIQ : les informations concernent plus strictement la Faculté des sciences de l'éducation (FSED)

Commentaires sur la typologie des Sponsors

Les caractéristiques utilisées pour construire cette typologie correspondent à des questions qui permettent de mieux saisir la nature et le rôle que peuvent jouer les Sponsors dans l'atteinte des objectifs du projet. La dernière colonne donne un aperçu de la tendance qui se dessine dans le positionnement des Sponsors eu égard aux différentes caractéristiques. Cela permet d'éclairer les choix de ED2004, puisque, il faut bien le rappeler, tous ces organismes ne se sont pas retrouvés par hasard Sponsors du projet, ils ont été dûment choisis.

1. Le siège social. ED2004 coupe la poire en deux, la moitié des Sponsors ont leur siège social en Haïti, l'autre à l'extérieur. Ce mélange nous apparaît un bon équilibre (qu'il soit voulu ou non), car avoir tous les Sponsors provenant de l'intérieur ou, au contraire, de l'extérieur du pays ne serait pas une bonne solution. L'organisme local offre la connaissance et la sensibilité du milieu en plus d'une équipe dirigeante totalement haïtienne ; l'organisme externe offre des ressources techniques, financières et humaines branchées sur le monde (il est vrai, presque exclusivement aux États-Unis, sauf pour le PAM). On remarque aussi que les Sponsors de l'extérieur sont tous de grosses entités opérant à l'échelle mondiale, à l'exception de SADA (qui, en plus d'Haïti, ne se retrouve qu'en Afrique). Il n'y a pas de partenariat entre ces Sponsors dans le contexte du projet (à l'exception de SAVE et APV qui partage le même FF) - chacun conduisant sa barque pour son propre profit, à partir de contrats individuels avec ED2004 ; il n'en demeure pas moins qu'ils se retrouvent ensemble aux mêmes tables de concertation organisées par ED2004. Le projet constitue donc un lieu de coordination où ces dix organismes ont l'occasion de se rencontrer, d'échanger des idées et des solutions à leurs divers problèmes. Cela représente indéniablement un acquis pour le renforcement de la société civile haïtienne et une contribution à la coordination des activités des ONG en éducation qui se fait déjà au niveau de diverses tables régionales.

2. Le caractère religieux. Seulement trois Sponsors sur dix qui appartiennent à la sphère confessionnelle constitue plutôt une faible représentativité dans le contexte du système éducatif haïtien où la majorité des établissements du secteur privé sont d'affiliation religieuse. Une étude sectorielle sur les ONG⁶ a évalué à 3000 le nombre d'organisations communautaires de base de type « Églises évangéliques ou non-évangéliques ». Chacune de ces églises pouvant sponsoriser un bon nombre d'écoles, on entrevoit, sur les quelques 11 000 écoles du primaire, le fort pourcentage d'entre elles qui ont une connotation religieuse. La FONHEP n'a pas été placée dans cette catégorie puisqu'elle représente non seulement le secteur catholique et protestant de l'enseignement privé mais aussi plusieurs écoles privées indépendantes dont l'appartenance religieuse (si elle existe) n'est pas précisée. Du fait de la présence « parapluie » de la FONHEP, on ne peut donc pas dire que les organisations religieuses sont sous-représentées dans le nombre des Sponsors. La Loi haïtienne⁷ stipule à l'Article 2 que « L'Éducation est un bien public et un droit garanti par l'Etat ». Au Chapitre 2 de cette loi, on distingue le secteur public du privé et, dans ce dernier, on retrouve les écoles confessionnelles et les écoles laïques. Notons aussi que le curriculum national de l'école fondamentale prévoit du temps pour la formation morale, civique et religieuse.
3. L'appartenance au secteur éducation. Seulement deux Sponsors sont, à proprement parler, des entités du secteur éducatif. Aucun des cinq Sponsors extérieurs n'est reconnu comme compétent en matière d'éducation primaire dans son milieu d'origine ; à l'exception de SAVE USA, qui développe un modèle d'école communautaire dans différents pays africains (néanmoins, sa mission est de venir en aide aux enfants défavorisés par des appuis en santé, éducation et développement économique). Du côté haïtien, on ne retrouve que deux organismes intimement liés au secteur éducatif : la FONHEP, une organisation parapluie, qui fédère des regroupements de second niveau dans le secteur privé de l'éducation, et l'UNIQ, une université privée qui possède une faculté des sciences de l'éducation fort dynamique. Il s'avère donc que les organisations du secteur éducatif haïtiens sont sous-représentées dans l'ensemble des Sponsors de ED2004.
4. Une présence antérieure dans le secteur éducatif. Un seul organisme, le FOSCASEC, n'avait pas auparavant géré un projet en éducation. Fondée en 1994, cette fondation de Cabaret s'est surtout fait connaître pour ses interventions en santé, ayant eu des projets avec la Pan-American Foundation, l'OMS et l'UNICEF (un projet en santé à l'école maternelle). Dans un tel cas, cela veut dire que ED2004 doit presque tout fournir à l'organisme, des produits éducatifs à livrer aux ressources humaines qui feront le travail. Il suffit à l'ONG d'être sur place pour devenir Sponsor.
5. Des femmes gestionnaires. On voit que quatre femmes ont la responsabilité de gérer le projet ED2004 chez les Sponsors. Cela peut vouloir dire que les préoccupations liées aux questions genre seront mieux prises en compte chez ces partenaires, mais il n'y a aucune certitude à ce sujet. Par contre, lors des rencontres des Sponsors chez ED2004, leur présence assure un niveau de participation équilibré entre hommes et femmes.
6. L'envergure financière. ED2004 représente plus de 30% du budget annuel des Sponsors et ce, dans cinq cas sur dix. Pour les trois Sponsors locaux (FONHEP, FOSCASEC et UNIQ-FSE) où le financement ED2004 représente plus de 50% de l'enveloppe annuelle, la dépendance est évidente et la fin du financement ne peut que signifier une décroissance sérieuse. Le cas de la FONHEP, qui reçoit en plus une subvention annuelle de quatre millions de gourdes de

⁶ Alice L. Morton, Haïti : NGO sector study, World Bank, March 1977

⁷ Le projet de Loi d'orientation de l'éducation (juillet 1998) n'a pas encore été voté au parlement.

l'USAID, la fin du financement américain aurait des conséquences dramatiques. On remarque que les deux organismes haïtiens dont la mission est uniquement l'éducation font partie de ce lot. Pour les grosses organisations spécialisées en distribution alimentaire (PAM, CARE et CRS), l'enveloppe ED2004 se situe aux alentours de 1% ou moins du budget annuel. L'ajout de ED2004 n'est pas très significatif et ces organismes peuvent très bien s'en passer. Leur position vis-à-vis du projet est objectivement plus indépendante. Pour les autres organismes, la proportion que représente le budget ED2004 se situe entre 3% et 30% pour APV, SAVE et SADA, et près de 50% pour STEM (ces chiffres sont approximatifs, la mission d'évaluation n'ayant pas eu accès à l'ensemble des données financières). Quelle que soit la part du contrat ED2004 dans leur budget global, tous les Sponsors veulent poursuivre le dossier des écoles en grappe.

7. Ayant des outils de participation communautaire. Il n'est pas étonnant de voir que 70% des Sponsors ont leurs propres outils de développement communautaire. Forcément, toute ONG qui intervient auprès des communautés de base en vient à générer ses propres stratégies, approches et méthodes en termes de sensibilisation et de participation de sa clientèle cible. Les comités de gestion locaux sont multiformes : comités de gestion des cantines scolaires de PAM, APDP (Association de parents, élèves, directeurs et professeurs) de CARE, APP (Association des parents et de professeurs) du CRS, les comités de gestion des écoles communautaires de SAVE, les comités de parents de STEM ...

De son côté, la Cellule de participation communautaire et de mise en réseau de ED2004 a produit son propre « Guide de la participation communautaire » à l'usage des ECP, dans lequel on distingue la communauté scolaire immédiate et la communauté élargie. Tout en affirmant ne pas vouloir « créer de nouvelles structures parallèles à celles qui existent déjà mais chercher à dynamiser les structures existantes »⁸ on énumère, parmi les étapes de la démarche participative, l'existence d'équipes pédagogiques fonctionnelles, la mise en place de comités de gestion de l'école, la création d'un comité de directeurs de la grappe, la convocation d'une assemblée générale école (pour la création des comités internes dont l'association des parents d'élèves)... Autrement dit, ED2004 arrive à son tour avec ses propres prescriptions en matière de développement communautaire dans les écoles et entend les mettre en application via la structure des ECP. Dans un rapport d'activité transmis à ED2004, un Sponsor se plaint d'avoir eu à donner rapidement le nombre de Comités de parents créés par les ECP et de ne plus avoir ce chiffre en main, parce que les photocopies n'en avaient pas été faites. Dans une telle situation, on ne sera pas étonné de la confusion probable des personnes sollicitées qui doivent participer à tous ces comités et leur résignation à procéder comme il se doit pour obtenir les retombées éventuelles de la source de financement.

La PCR a son point de vue sur l'Association des parents d'élèves et, selon ses spécialistes, le comité de l'association des parents d'élèves comprend entre 11 et 15 membres, y compris le directeur d'école comme conseiller. Il existe en Haïti une volonté de fédérer toutes les associations ayant la fonction de gérer les écoles. Deux scénarios ont été portés à l'attention de la mission JUAREZ : le premier sur les Comités de parents venant du MENJS et le second sur les Communautés de gestion de l'école proposé par le projet PAENA de la coopération canadienne.

⁸ Guide de l'ECP, Participation communautaire, version octobre 1999, p.4, ED2004.

Tableau 2-2 : Structuration des APE

Administration scolaire/ Niveaux	PAENA (projet de statuts et règlements de la CGE) Janvier 1999	MENJS (guide d'orientation des comités de parents : document de travail) mars 2000
Local	Communauté de gestion d'école	Comité de parents de l'école
Zone		Comité de parents de zone
District	Union CGE de district	Association de parents de district
Département	Fédération départementale de CGE	Fédération départementale de parents
National	Confédération nationale de CGE	Confédération nationale de parents

8. Choisi à la suite d'un appel d'offre. Ce point a été discuté plus haut en 2.3.1
9. Ayant ses propres ressources en éducation. Seulement quatre Sponsors ont, dans leur *staff*, et de façon habituelle, des ressources humaines spécialisées en éducation. Tous les autres se sont dotés de spécialistes ou d'agents éducatifs à l'occasion du contrat passé avec ED2004. Ceci apparaît disproportionné si l'on tient compte du fait que le but est de renforcer les institutions du secteur éducatif haïtien. CARE représente un cas particulier puisque cette organisation a un programme de santé à l'école dans 227 écoles sur ses fonds propres et gère deux projets éducatifs (UNICEF et ED2004) qui touchent 46 écoles (parmi les 227).
10. Ont un véhicule tout terrain. Cet aspect permet de souligner le fait que certains Sponsors aient des véhicules tout terrain (ce qui est le cas des cinq Sponsors ayant le plus grand nombre de grappes, à l'exception du PAM) et d'autres n'en ont pas. Le nombre de grappes sous la responsabilité d'un Sponsor est normalement le critère utilisé pour l'octroi d'un véhicule. Ceux qui n'ont pas de véhicule 4 x 4 ont en revanche des motocyclettes pour se rendre dans les villages, une quarantaine a ainsi été distribuée. Toutes les grosses ONG ont obtenu un véhicule de ED2004, alors qu'on aurait pu croire que l'avantage comparé d'avoir ces ONG comme partenaires étaient lié au fait qu'elles mettraient leurs ressources logistiques au service du projet. Il devait y avoir un avantage coût/efficacité en ayant recours aux ONG déjà dotées de moyens de transport. La mission n'a pas été en mesure de voir précisément de quelle façon les ressources déjà existantes au sein des grosses ONG ont pu servir à promouvoir ED2004. Cependant, règle générale, on doit comprendre que le projet ED2004 est programmé lorsqu'il y a des fonds.
11. Ayant licencié des ECP en avril 2000. Ce point ne fait qu'illustrer la situation précaire de la structure des ECP. En fait, dès qu'il y aura une difficulté dans le financement externe, les ECP risquent de disparaître. Le fait qu'il n'y ait eu que deux ECP mis à pied (ou partis) à cette période d'arrêt de financement n'est pas vraiment significatif puisque la période d'incertitude financière n'a duré réellement qu'un mois. Il est vraisemblable que, si le projet s'était arrêté pendant 4 mois, la structure des ECP aurait été complètement dissoute, les Sponsors ne pouvant plus supporter les salaires de ces ressources. Malgré les affirmations de bonne volonté de tout un chacun (gestionnaires de Sponsors et directeurs d'écoles notamment) quant au désir de poursuivre le projet ED2004 avec d'autres sources de financement, il n'est pas évident de trouver à brûle-pourpoint un autre poste budgétaire pour le travail d'ECP ou de FF / CCP.

2.3.3 Les relations entre ED2004 et les Sponsors

Les Sponsors ont été chargés des 65 grappes du programme, 15 de la Cohorte 1 et 60 de la Cohorte 2. Le mot cohorte ne signifie pas un nombre d'élèves que l'on suit d'une année à l'autre sur les bancs de l'école mais bien un nombre de grappes choisies par le projet en 1998 et en 1999.

Le nombre de grappes de deux cohortes par Sponsor est le suivant par ordre d'importance : STEM :14 ; UNIQ : 12 ; FONHEP : 12 ; CRS :7 ; PAM : 6 ; SAVE : 4 ; SADA : 3 ; CARE : 3 ; APV : 2 ; FOSCASEC : 2 . A l'exception de STEM, tous les Sponsors ont des représentations à Port-au-Prince.

Sans avoir systématiquement abordé la question en détail avec tous les Sponsors, la mission d'évaluation a quand même effleuré le sujet des relations Sponsors-ED2004. Règle générale, on doit noter une satisfaction d'ensemble tempérée par des critiques sur certains points techniques, notamment en ce qui concerne les communications, la planification des activités et la livraison des services. Quelques Sponsors ont souligné le fait qu'ils n'étaient pas avertis à l'avance des missions ED2004 sur le terrain ; d'autres ont mentionné qu'ils étaient informés des activités à réaliser à la dernière minute ; aussi, que le retour d'information de ED2004 (commentaires, etc.) aux informations fournies ne se fait pas très rapidement, lorsqu'elle se fait. Certains Sponsors font remarquer que les « ordres » venant de ED2004 sont souvent modifiés par des « contrordres » qui ne permettent pas une bonne planification des activités. On signale également qu'ED2004 procède souvent avec trop d'empressement et qu'il serait préférable de prendre plus de temps pour la mise en place des activités. On déplore aussi des lenteurs dans la gestion des contrats. Au cours de l'automne 2000, ED2004 apportait des modifications à structure de gestion financière. Il est probable que celles-ci auront des retombées positives sur les relations avec les Sponsors.

Les difficultés ci-dessus peuvent être expliquées, en partie, par les ajustements qui se font pendant la période de rodage et la complexité de gérer dix Sponsors à travers le pays. Avec sa Cellule des opérations et ses trois correspondants, ED2004 a pris les moyens pour coordonner les interfaces avec les Sponsors. En revanche, les communications pourront toujours être un sujet de litige et de distorsions, tant la situation physique du transport de l'information est compliquée en Haïti. Les réunions mensuelles avec les Sponsors devraient permettre normalement de régler les questions d'incertitude quant aux activités à réaliser. Cela n'empêche pas de planifier à plus long terme et d'en informer les partenaires.

2.3.4 La structure des FF-CCP-ECP

Ni le RFP ni la proposition AED ne fait référence à un corps d'encadreurs communautaires pédagogiques qui émanerait de ED2004. L'ECP est tout d'abord un employé de ED2004 qui supervise le travail pédagogique des *Service Providers* (il y en avait huit en 1998). Au cours de la transformation des *Service Providers* en Sponsors, à l'été 1999, tous les ECP deviennent des employés des organisations partenaires. Ils font dorénavant partie des ententes contractuelles entre ED2004 et les Sponsors. Cette disposition s'avère d'autant plus importante pour les Sponsors qui n'ont aucun personnel en éducation à leur emploi. L'ensemble de la structure de formation mis sur pied (FF, Coordonnateur et ECP) est toutefois une solution temporaire qui ne doit durer que la durée du projet. Or, cette logique de substitution crée une troisième dimension dans le paysage éducationnel au niveau de la fonction que remplissent déjà les conseillers pédagogiques / inspecteurs / superviseur et moniteur des secteurs public et privé. Nous avons, en novembre 2000, des agents éducatifs choisis par ED2004 et travaillant pour des Sponsors (dont la majorité ne sont pas du secteur éducatif), et qui remplissent des tâches similaires à celles des 399 inspecteurs du MENJS et des 224 moniteurs / superviseurs du secteur privé. Notons que les ECP ont tous une formation en sciences de l'éducation. Sur les 49 curricula d'ECP examinés par la mission, 16 ont un diplôme d'une école normale d'instituteur, 25 ont le niveau de licence (ou équivalent) dans une Université haïtienne et deux ont des diplômes obtenus dans des universités étrangères, et les six autres possèdent divers certificats.

Pour avoir une meilleure idée du contexte dans lequel opère les ECP, il est utile d'avoir une vue d'ensemble de tous ceux qui remplissent des fonctions similaires. Le Tableau 2-3 sur la fonction d'inspection/supervision dans les écoles constitue une première ébauche, incomplète, de la situation, mais il a le mérite de fixer les grandes lignes et d'offrir une base de comparaison. Ce tableau montre que le système éducatif haïtien dispose de 623 personnes qui occupent une fonction d'inspection dans le secteur public (399) et privé (224). On ne reconnaît pas au personnel du secteur privé le titre d'inspecteur, bien que tous ces moniteurs et superviseurs jouent un rôle similaire à celui d'inspecteur de l'Etat (incluant des tâches de contrôleur, d'évaluateur et de conseiller pédagogique) ; il y a actuellement des demandes de la part d'organismes du secteur privé pour que le MENJS reconnaisse le titre d'inspecteur à leur superviseurs.

Les ECP interviennent pour une durée limitée dans les écoles : deux ans d'encadrement serré par école en service complet, suivi d'une supervision plus légère lors du service réduit (durée non déterminée). Les inspecteurs et moniteurs, eux, occupent des emplois permanents avec tâches d'inspection et de supervision scolaire. Il est souhaité que, suite aux interventions des ECP, la grappe puisse devenir le moteur de nouvelles initiatives, en plus de garantir la continuité de ce qui a été insufflé dans les écoles. Comme les responsables du secteur public (inspecteurs) et privé (moniteurs/superviseurs) n'ont pas été intimement mêlés aux transferts de connaissances et donc aux changements désirés et apportés, ils ne pourront pas être très utiles pour la poursuite de l'expérience des grappes ED2004. Ceci est une faiblesse dans le design du projet, faiblesse qui peut être corrigée rapidement.

Tableau 2-3 : La fonction d'inspection/supervision scolaire

<i>Organisme</i>	<i>Titre de la fonction</i>	<i>Total</i>	<i>Nbr &</i>
MENJS	Inspecteur du fondamental	344	94
	Inspecteur du secondaire	32	6
	Inspecteur principal	23	4
	Sous-total	399	104
FONHEP	Moniteur Plan International Haïti	18	
	Superviseur PIH	2	
	Moniteur (CAEB/BND/CEEC)	5	
	Moniteur FAD (ED 2004)	9	
CEEC	Superviseur diocésain	45	
	Superviseurs paroissiaux	108	
FEPH	Moniteur	35	
CONFEPH	Moniteur	2	
	Sous-total	224	N/A
ED2004 et 10 Sponsors	Encadreur Communautaire Pédagogique	54	
	Formateur de formateur	9	
	Coordonnateur communautaire pédagogique	3	
	Sous-total	66	N/A

La structure ECP dans la chaîne de transfert des nouvelles méthodologies éducatives est-elle viable à long terme ? La réponse est non, à moins que les communautés qui prennent en main leurs écoles aient les moyens de se payer un ECP (ce qui est peu probable) ou, encore, que les institutions d'enseignement ou d'encadrement du secteur privé fassent appel à leur service. La question sur l'avenir du modèle des ECP est de voir comment ces agents peuvent être mis en réseau avec les inspecteurs du MENJS et les moniteurs/superviseurs du secteur privé. Il doit y avoir un transfert de compétence entre pairs à ce niveau.

RECOMMANDATION 2-11 : DES PARTENARIATS FONCTIONNELS

DÉVELOPPER À COURT TERME DES PARTENARIATS AU NIVEAU DE LA FONCTION SUPERVISION/INSPECTION SERAIT EN EFFET UN DÉFI MAJEUR À RELEVER, ET ED2004 POURRAIT Y CONTRIBUER SIGNIFICATIVEMENT, SOIT DANS L'ANNÉE À VENIR SOIT DANS SA DEUXIÈME PHASE.

D'un point de vue qui tient compte de la mondialisation des approches, il ne faut pas ignorer que divers systèmes éducatifs dans le monde ont mis de côté le corps des inspecteurs et transféré le gros de leurs responsabilités aux directeurs d'écoles. Au Québec, par exemple, ce sont les directeurs des écoles du primaire qui ont l'entière responsabilité de veiller à la qualité de l'enseignement fourni par les professeurs. La supervision des enseignants n'est pas confiée à un corps extérieur d'inspecteurs mais bien aux gestionnaires mêmes de l'école. Cette approche ne reflète qu'une décentralisation de la gestion des affaires scolaires et la prise de conscience que la gestion de proximité inclut la supervision de proximité. Il faut aussi se demander si, à long terme, le modèle de l'inspection scolaire centralisée en Haïti est le mieux approprié pour favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Si les inspecteurs n'ont effectivement pas les moyens pour remplir efficacement leur mandat, doit-on insister pour acheminer une plus grande part des ressources vers eux ou ne faut-il pas plutôt favoriser le renforcement de la fonction de directeur d'école?

RECOMMANDATION 2-12 : AVENIR DE LA FONCTION INSPECTION

DANS LE CONTEXTE DE RESSOURCES FINANCIÈRES LIMITÉES, LE DÉBAT SUR LA FONCTION DE L'INSPECTION SCOLAIRE DEVRAIT AVOIR LIEU DE LA FAÇON LA PLUS OBJECTIVE POSSIBLE. UNE GESTION DES RESSOURCES SCOLAIRES AXÉE SUR LES RÉSULTATS ET NON SUR LES PROCESSUS POURRAIT AMENER LES DÉCIDEURS À FAVORISER UN SYSTÈME QUI VALORISE ET RESPONSABILISE CEUX QUI GÈRENT EFFECTIVEMENT LES ÉCOLES. ED2004 DEVRAIT PARTICIPER À CE DÉBAT DANS L'AVENIR.

On a répété à la mission d'évaluation que les FF et les ECP auraient préféré être des employés de ED2004. Or, s'ils ont été placés sur la feuille de paie des Sponsors, ils sont choisis (approuvés), formés et supervisés par ED2004 suivant la filière FF-CCP-ECP. La planification des sessions de formations des ECP provient du projet ED2004 (en vue des activités futures à entreprendre, également planifiées par ED2004), de sorte que le Sponsor n'est pas libre de conduire les activités comme il l'entend. Dans ce contexte, la responsabilité du Sponsor est limitée. Cette méthode peut faire l'affaire des ONG qui n'ont pas d'expérience ou de vision éducatives mais, pour ceux qui ont déjà administré des programmes pédagogiques et ont des ressources compétentes, il s'agit d'une approche restrictive.

La structure ECP met en relief les deux attitudes que peut prendre un projet tel que ED2004 : a) soit agir d'une façon centralisatrice en plaçant ses ressources auprès des Sponsors et en contrôlant leur travail (méthode suivie jusqu'à maintenant), b) soit donner plus de responsabilités aux Sponsors en leur fixant des résultats à atteindre sur une certaine période de temps tout en les laissant libres de choisir les moyens appropriés.

Adopter cette deuxième approche (plus de responsabilités aux Sponsors) signifie que la structure ECP devient moins importante et que les spécialistes éducatifs à ED2004 se concentrent sur l'appui/conseil aux Sponsors et le suivi des activités.

RECOMMANDATION 2-13 : PLUS DE RESPONSABILITÉS AUX SPONSORS

DANS LA PROCHAINE PHASE DE ED2004 IL SERAIT TRÈS IMPORTANT DE POUVOIR TRANSFÉRER UNE PLUS GRANDE PART DE RESPONSABILITÉS AUX SPONSORS, EN PARTICULIER AUX ONG ET AUTRES INSTITUTIONS QUI OEUVRENT DÉJÀ EN ÉDUCATION.

RECOMMANDATION 2-14: ÉVALUATION DES SPONSORS

MALGRÉ LES DIFFICULTÉS INHÉRENTES À LA CONCEPTION D'UNE MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION OBJECTIVE DES SPONSORS (EN RAISON DES CARACTÉRISTIQUES DIFFÉRENTES DE LEUR IMPLICATION), IL SERAIT IMPORTANT QUE ED2004 PROCÈDE À UNE COMPARAISON DES SPONSORS SUR LE PLAN DES RÉSULTATS OBTENUS.

2.3.5 Le point de vue des agents décentralisés du MENJS

Le corps des inspecteurs du MENJS n'a pas bonne presse. Un regard inquiet est le plus souvent la première réponse que l'on obtient des interlocuteurs du secteur privé lorsqu'on aborde la question du rôle que pourraient jouer les inspecteurs dans le projet ED2004. Les critiques formulées à leur égard sont les suivantes : leur formation n'est pas toujours adéquate; ils n'ont ni le temps ni les moyens de faire leur travail; ils sont trop occupés à gérer leurs propres écoles privées pour faire leur travail; ils sont héritiers d'une vision de contrôle et de punition et non de conseils pédagogiques et d'appui; ils voudront être payés pour tout travail supplémentaire. Nous avons cherché à valider ces dires auprès de certains inspecteurs et vérifier ce qu'ils savaient du projet ED2004.

Les inspecteurs à Petit-Goâve. Une rencontre avec trois inspecteurs de zone du district scolaire de Petit-Goâve a permis de vérifier quelques idées reçues sur le fonctionnement de ce groupe professionnel au sein du MENJS. A Petit-Goâve ils sont quatre inspecteurs de zone (les zones 8, 9, 10 et 11), ce sont des hommes, trois viennent de Petit-Goâve, l'autre de Port-au-Prince. L'inspecteur principal est une femme qui habite Port-au-Prince. Les quatre inspecteurs doivent couvrir 255 écoles dont 20 écoles nationales, soit en moyenne 63 écoles chacun. Pour effectuer les tournées de suivi, ils n'ont que deux motocyclettes Suzuki (en panne toutes les deux). Ils affirment faire leur visite d'inspection en tap-tap (taxi collectif) à même leurs propres fonds. Ils ont déjà eu un petit montant pour payer leur déplacement mais, depuis l'an dernier ce système ne fonctionne plus. Les trois inspecteurs affirment n'avoir aucune autre activité rémunératrice que celle d'inspecteur : ils n'enseignent pas ailleurs et n'ont pas fondé ou participé à fonder une école privée. Le salaire mensuel est de 8 000 gourdes, duquel est prélevé 683 gourdes pour l'impôt et autres charges. Ils sont tous normaliens (diplôme d'ENI) et deux ont poursuivi des études de niveau universitaire. L'un d'eux a été 15 ans directeur d'école. Ils se disent disponibles et intéressés à participer au projet ED2004.

Que pensent-ils de ED2004 ? « Que ED2004 fait le même travail que le MENJS ». Ils savent que ED2004 a des inspecteurs sur le terrain et que ceux-ci organisent des sessions de formation pour les enseignants. Ils n'ont jamais reçu quoi que ce soit comme documentation sur le projet ED2004, bien qu'un des inspecteurs affirme avoir suivi un cours sur ce projet à Martissant (alors qu'il était en formation). Ceci confirme ce que l'on trouve dans un rapport trimestriel de ED2004 où il est question d'une présentation du projet à une soixantaine de nouveaux inspecteurs à Martissant.

Les inspecteurs aux Cayes. Une rencontre avec trois inspecteurs (deux femmes et un homme) et la chef service des ressources humaines à la DDE. Les deux inspectrices ont respectivement 30 et 22 écoles à leur charge, l'inspecteur (du district scolaire de Port-Salut) couvre 45 écoles. Ils n'ont pas de moyens de transport et ont recours aux taxis publics. Ils affirment tous les trois n'avoir aucun autre emploi rémunéré, ni être fondateurs d'une école privée ou enseignants. Ils sont tous

normaliens. Interrogés sur la pratique des chaires (système par lequel certains membres du personnel du MENJS peuvent recevoir une charge d'enseignement et être payés en plus pour ce travail), ils affirment que, au niveau des inspecteurs du primaire, ce système n'existe pas. Ce sont plutôt les enseignants et les inspecteurs du secondaire qui en bénéficient.

Que pensent-ils de ED2004 ? Ils ne connaissent pas vraiment ce projet. Ils savent que deux inspecteurs de la DDE ont été embauchés par le CRS et qu'ils font des inspections dans les écoles. Une des inspectrices affirme : « Il m'est arrivé de trouver le CRS en train de faire des formations avec les enseignants, mais je n'ai pas été invitée à ces formations et je ne connais pas leur programme. » La chef service des Ressources humaines affirme que le CRS envoie une note d'information à la DDE et que, dans cette note, on retrouve les activités que la CRS veut planifier dans le mois.

L'inspectrice principale du BDS de Croix-des-Bouquets. Elle a entendu parler pour la première fois de ED2004 par un directeur d'école qui participait à des formations. Elle insiste tout d'abord sur le fait que toute formation est bonne et que, sur ce point, il faut bien comprendre que tous les enseignants en ont besoin. Sur le principe, donc, elle est pleinement d'accord. Par contre, sur la manière de procéder de ED2004, elle est profondément en désaccord. « On passe directement sur le terrain, conclut des accords avec les écoles sans que nous en soyons informés. Une fois par mois, le vendredi, ED2004 ferme les écoles pour des formations avec le directeur. Je me suis opposée à ça, quand ce n'est pas congé, on ne ferme pas les écoles. » Par la suite, l'inspectrice principale explique qu'elle aimerait avoir une copie des modules de formation pour que les inspecteurs puissent savoir ce qui se passe dans ces formations et être en mesure d'en faire le suivi après. Dans le district scolaire de Croix-des-Bouquets il y a 11 inspecteurs de zone pour 342 écoles. Le problème de moyens de transport pour effectuer le suivi se pose avec acuité. Les inspecteurs doivent se rendre souvent en tap-tap dans les écoles. Un effort est fait pour nommer les inspecteurs dans leur zone de résidence.

L'inspecteur principal de St-Marc. Il ne sait pas que la FAD est dispensée dans deux écoles de Liancourt. Il déplore le fait qu'il n'y ait jamais eu de rencontre au niveau de la BDS pour expliquer le projet. Il souhaiterait que les cinq inspecteurs du district puissent être mêlés davantage à ce qui se passe. Il cite le projet PAENA comme un bon exemple de collaboration avec les inspecteurs du MENJS.

Mentionnons aussi cette enquête menée, en mars 2000⁹, par le projet PAEH de la Coopération française auprès d'une cinquantaine d'inspecteurs de zone qui, dans leur large majorité, classifient le projet ED2004 comme un de ceux avec lequel il est le plus difficile de collaborer (les deux autres étant CARE et CRS). Cette étude mérite d'être lue et commentée par les gestionnaires de ED2004 puisqu'elle circule et crée la nouvelle.

Pour faire contrepoids, soulignons que les interlocuteurs de CARE aux Gonaïves informèrent la mission d'évaluation que les inspecteurs de zone signent les invitations aux formations ED2004 et qu'un exemple de bonne collaboration est fourni par l'inspecteur de Gros Morne qui participe régulièrement aux formations.

⁹ *Enquête sur le type de collaboration des partenaires extérieurs avec les inspecteurs du MENJS*, mars 2000. MENJS/PAEH (enquête réalisée au cours d'une formation continue de 56 inspecteurs; 48 ont répondu au questionnaire).

2.4 L'approche par grappe

2.4.1 Écoles noyaux et écoles réseaux

L'approche par grappe d'écoles a permis de choisir les écoles dans lesquelles intervient le projet. Le tableau suivant illustre les résultats atteints en terme de nombre d'écoles dans les grappes selon qu'il s'agit d'une école noyau ou d'une école réseau. La différence est qu'une école réseau arrive dans le temps après l'école noyau, puisqu'elle provient de l'extension du réseau autour de l'école noyau. On remarquera que les gestionnaires du projet ED2004 n'ont pas fait la différence entre ces deux types d'écoles dans l'implantation de leurs activités.

Tableau 2-4 : Écoles prévues / écoles rejointes

Description	RFP E. Prévues		Proposition AED/TMG/EDC E. Prévues		En fait Novembre 2000 E. Rejointes		En % de la Proposition
	Ecole- Noyau	Ecole- Réseau	Ecole- Noyau	Ecole- Réseau	Ecole- Noyau	Ecole- réseau	
Nombre d'écoles							
An 1	75		60			0	0
An 2	400		60	120		82	45%
An 3		84		360		373	103%
An 4							
Total	475	559		600		373	62%
Ecoles FAD	400		400		100		25%
Ecoles Total	959		1000		473		47%
Nombre de grappes			120		65		54%
Ecoles rurales (65%)	623				N/A		
Ecoles urbaines (35%)	336				N/A		
Ecoles avec cantines (15%)	144				N/A		

Commentaires sur le tableau 2-4

Au cours de la première année scolaire (1997-98), ED2004 met en place les conditions de travail et ne choisit pas d'école; la deuxième année (1998-99), on obtient, avec les premières 15 grappes, 82 écoles qui représentent 45% de ce qui devait être fait. A l'an trois (1999-2000), on ajoute 291 écoles (50 grappes), et le nombre d'écoles prévu est dépassé pour cette année-là. Dans le modèle retenu par ED2004, le nombre d'écoles par grappe n'évolue pas, et en 4^e année (2000-2001), nous en avons toujours 373, soit 62% du montant prévu (600). Aurait-on pu faire mieux ? Il appert que la planification initiale a surestimé les résultats et insuffisamment tenu compte des conditions critiques de réalisation.

L'idée de base est que les services éducatifs offerts par le projet seront mieux valorisés si les écoles bénéficiaires sont regroupées en grappe de proximité géographique, appelée réseau de qualité. Dans le RFP et dans la proposition AED, la grappe est pensée comme un réseau d'écoles qui se forme à partir d'une école noyau ou d'une école centre. En effet, la première année, l'école noyau est seule à recevoir les services éducatifs, l'année suivante deux écoles se joignent à elle et, la troisième année, ces dernières se multiplient par deux : une grappe comprend donc trois écoles après deux ans et sept après trois ans. Dans la proposition AED, on prévoyait 60 écoles noyaux la première année et 60 la seconde et, par simple multiplication, il y en aurait 180 écoles après deux ans et 420 après trois ans pour un total de 600. Ces 600 écoles seraient réparties en 120 grappes (60 ayant chacune sept écoles et 60 ayant chacune trois écoles). Il était prévu de répartir

les 60 premières écoles dans quatre départements, les 60 secondes dans quatre autres. Il devait y avoir 35% d'écoles rurales et 65% d'écoles urbaines, 80% privées et 20% publiques.

Ni les 82 écoles des 15 premières grappes (Cohorte 1, 1998-1999), ni les 291 des 50 grappes de l'année suivante (Cohorte 2, 1999-2000) n'ont été choisies selon le principe des écoles noyaux mis de l'avant dans la conception du projet. Ce sont des critères de niveau équivalant de structuration¹⁰ qui ont présidé à ce choix à partir d'une liste fournie par les différents Sponsors. Cette approche que l'on peut qualifier de réaliste a permis de solutionner le problème logistique que représentent les 60 écoles noyaux, éparpillées sur le territoire, qui doivent recevoir des services éducatifs. Les concepteurs du modèle des grappes verticales (les écoles noyaux qui forment des grappes graduellement dans temps) n'ont pas tenu compte de l'aspect pratique de la livraison des services. ED2004 a conçu le modèle pratique des grappes horizontales (plusieurs écoles de même niveau qui forment une grappe en même temps) et s'est basé sur des critères de qualité pour choisir les écoles de la grappe : le choix de toutes les écoles a été le fait des gestionnaires des Sponsors et de ED2004. Dans le modèle du RFP, les premières écoles (120) étaient le choix des gestionnaires, mais les suivantes dépendaient des relations entre l'école noyau et celles du voisinage. Le rôle de la communauté d'école dans le choix des écoles partenaires de la grappe est mis en relief, c'est-à-dire que c'est la communauté d'école qui décide de faire partie de la grappe. En terme de résultats quantitatifs, le projet a atteint 62% du nombre d'écoles prévues (373 sur 600) et, de façon globale, environ 60% des autres bénéficiaires prévus : directeurs d'écoles, enseignants et élèves.

Les statistiques de ED2004 ne tiennent pas compte de la variable rural / urbain, et on ne peut savoir combien d'écoles sont rurales ou urbaines. Cependant, on peut supposer que, en raison des critères de sélection des écoles, le nombre d'écoles urbaines rejointes est trois fois supérieur au nombre d'écoles rurales. Ce qui est le contraire de ce que voulaient initialement les concepteurs du projet (65% rurales et 35% urbaines). Concernant le rapport privé /public, 25% des écoles viennent du secteur public, ce qui est supérieur à la proportion existante dans l'ensemble du système, où les écoles fondamentales publiques représentent moins de 20% de la totalité.

Les critères utilisés pour le choix des écoles ont pour effet d'exclure toutes celles qui sont le moins bien structurées, à savoir celles qui sont installées dans les milieux sociaux les plus pauvres. De plus, « Seulement la moitié des écoles primaires offrent les deux premiers cycles de l'école fondamentale »¹¹, c'est-à-dire les quatre années du premier cycle et les deux années du second cycle. Dans plusieurs écoles ayant les six années, il n'y a pas six enseignants ou encore des cloisons entre les classes; selon les critères ED2004, ces écoles sont également exclues. Il reste donc les meilleures écoles, habituellement celles qui sont dans ou près des centres urbains. Sur une échelle de pointage de un à dix, on peut affirmer sans trop de risques que ED2004 choisit les écoles qui se classent entre six et dix, soit la moyenne supérieure. Conséquemment, il n'y a qu'un pas à franchir pour qualifier d'élitiste l'approche retenue (élitisme : favoriser les meilleurs éléments aux dépens de la masse).

Le fait d'avoir choisi des Sponsors (en particulier SADA et APV) qui visent le développement intégré plutôt qu'une approche sectorielle a eu un effet bénéfique sur l'inclusion d'écoles non conformes aux critères dans les grappes ED2004. Dans d'autres cas, il a été difficile de trouver dans une localité une grappe d'écoles avec des standard élevés, et certaines écoles ne remplissant

¹⁰ Les principaux critères sont : une participation communautaire effective; être fonctionnel depuis 3 ans; avoir 6 classes, un enseignant par classe et un directeur de niveau normalien ou BAC-I; avoir des cloisons entre les classes, en moyenne 50 élèves par classe et un lieu pour stocker le matériel; être à une heure de marche des autres écoles de la grappe.

¹¹ *Annuaire Statistique des écoles fondamentales et secondaires d'Haïti*, juin 1998, MENJS

pas les critères ont été retenues. La norme est cependant une sélection vers le haut ce qui va à l'encontre d'un programme de développement qui vise les couches les moins favorisées de la société haïtienne.

RECOMMANDATION 2-15: DES ÉCOLES NOYAUX

IL SERAIT IMPORTANT DE REVENIR AU CONCEPT INITIAL DE L'ÉCOLE NOYAU QUI EST LE CENTRE D'UN RÉSEAU D'ÉCOLES DANS SON MILIEU. CETTE ÉCOLE NOYAU, AYANT DE BONS STANDARDS (LES CRITÈRES ACTUELS DE ED2004), S'ASSOCIE AVEC LES AUTRES ÉCOLES DU MILIEU (PEU IMPORTE LEUR NIVEAU DE STRUCTURATION) ET CRÉE UNE GRAPPE QUI CONTIENT LES BONNES ET LES MOINS BONNES ÉCOLES D'UN ENDROIT DONNÉ.

2.4.2 Avantages et inconvénients de la grappe

La façon de choisir les écoles d'une grappe est illustrée en Annexe 2-3. On constatera que le choix ne dépend pas d'une requête provenant d'une école désirant adhérer au programme ED2004 mais plutôt d'une entente entre des employés du Sponsor et des employés de ED2004. A plusieurs reprises, nous avons posé la question à des directeurs d'école : « Comment êtes-vous devenu membre de la grappe ? » La réponse typique est : « Une équipe est venue faire une enquête et nous a demandé de participer au programme ». Comme il se doit, chacun est heureux d'avoir été choisi.

Les ONG alimentaires choisissent leurs écoles suivant la logique des requêtes : dans une région donnée (couverture territoriale négociée avec l'USAID), la demande pour une cantine scolaire doit émaner de l'école (une requête écrite est faite par le directeur et transmise à l'ONG). Une visite des gestionnaires de l'ONG, pour voir si les conditions minimales existent (entre autre un lieu d'entreposage de la nourriture et un espace cuisine), permet d'inclure, ou non, l'école dans le lot desservi. Évidemment, faute de moyens, plusieurs requêtes demeurent sans réponse, mais le principe de la demande initiée par l'école demeure. Avec ED2004, une école qui entend parler de la grappe et qui souhaite en faire partie ne peut procéder par le système de requête, elle ne sait comment s'y prendre pour avoir accès à la grappe puisque les choix ont déjà été faits.

RECOMMANDATION 2-16 : LE CHOIX DES ÉCOLES

IL SERAIT OPPORTUN DE QUE, AU COURS DE LA PROCHAINE ANNÉE , OU DU MOINS AU COURS DE LA PHASE DE PROLONGATION DE 3 ANS, LES NOUVELLES ÉCOLES QUI ADHÉRENT AUX GRAPPES FASSENT LE PREMIER PAS ET QU'UN MÉCANISME SOIT MIS EN PLACE POUR RECEVOIR ET ANALYSER LES REQUÊTES.

Quels sont les avantages de la grappe ? Le tableau comparatif de la page suivante permet de comparer les points positifs aux points négatifs. Il est indéniable que le projet ED2004 a créé une nouvelle dynamique dans les relations entre les écoles primaires dans les zones d'intervention. Des écoles qui n'étaient pas voisines se voient en train de suivre des programmes de formation communs, des écoles autrefois divisées par leur caractère privé ou public, laïc ou religieux, catholique ou protestant et tutti quanti... se retrouvent ensemble avec les mêmes préoccupations d'amélioration de la qualité de l'éducation. Cela constitue une nouvelle donne dans le paysage éducationnel haïtien plutôt habitué au bras de fer privé / public. Tout compte fait, les avantages surmontent les inconvénients, mais, cela dit, il ne faut pas oublier qu'il y a beaucoup d'aspects à améliorer dans l'approche grappe. Un des sujets de réflexion auquel doivent s'attaquer les gestionnaires d'ED2004 est la pertinence de poursuivre les formations sur la structuration des grappes, avec la volonté de mettre sur pied des comités de grappes.

AVANTAGES

- Accroît les échanges de nature pédagogique entre les écoles ;
- Instaure un dialogue entre les écoles d'affiliation différente;
- Crée une demande pour des formations supplémentaires;
- Permet de partager le matériel scolaire;
- Améliore la gestion des effectifs scolaires en contrôlant les inscriptions dans les écoles de la grappe;
- Favorise des initiatives des directeurs (ex : préparation d'examens pré-CEP pour l'ensemble des enfants de la zone);
- Favorise la diffusion de nouvelles méthodologies et pratiques pédagogiques (ex : une technique de soustraction diffusée dans les écoles d'une grappe de Carrefour);
- Crée une émulation dans les autres écoles;
- Permet de structurer le milieu.

INCONVÉNIENTS

- Se développe à côté du MENJS;
- Remplace en partie l'inspectorat;
- Crée des frustrations au sein des écoles exclues;
- Les Sponsors non spécialisés en éducation sont totalement dépendants de ED2004 pour le suivi pédagogique des activités de la grappe;
- Le choix des écoles de la grappe ne vient pas des écoles mais des Sponsors et d'ED2004;
- La grappe est créée sans tenir compte des liens de voisinage existant entre les écoles;
- La durabilité de la grappe est douteuse parce qu'elle n'est pas fondée sur la dynamique d'une prise en charge de l'école par la communauté.

2.4.3 Les comités de grappes

L'originalité du projet ED2004, ce qui le démarque des autres projets en éducation, c'est d'avoir favorisé une approche par grappe pour la sélection des écoles et, ensuite, pour le développement de rapports privilégiés entre ces écoles. La notion de grappe d'écoles fait la fortune du projet dans la mesure où l'ensemble des acteurs du système éducatif, qu'ils soient du secteur public ou privé, reconnaissent à la grappe un pouvoir particulier. La très grande majorité des informateurs sont enchantés par l'approche et en louent les mérites, bien que plusieurs d'entre eux ne sachent pas exactement comment fonctionne une grappe. Au MENJS, on demande à connaître davantage cette méthode afin de pouvoir en appliquer la recette. Sur le terrain - dans un contexte, où évidemment, chacun est à la recherche d'une source de financement - on désire faire partie des écoles de la grappe. A Croix-des-Bouquets, un directeur d'école maîtrisant mal le français nous fit traduire par un étudiant son intérêt au projet dans les mots suivants : « Montrez-nous la voie de la grappe ! »

D'un autre côté, certains interlocuteurs (peu nombreux), ont souligné le côté artificiel et mystificateur de la grappe et mis en doute sa pertinence. Artificiel parce que ne reflétant pas une structuration des écoles selon leurs appartenances institutionnelles (les affiliations religieuses ou autres), mystificatrice dans le sens où les activités réalisées dans une grappe d'écoles sont alléchantes aujourd'hui, mais qu'en deviendra-t-il demain, lorsque le projet cessera de financer les formations ?

Les responsables de ED2004 nous ont dit que la structuration des grappes n'était pas une stratégie du projet. Par contre, si des grappes voulaient se structurer entre elles, on ne s'y opposait pas. En fait, si cette position était celle qui a prévalu au début du projet, l'équipe d'évaluation a trouvé une autre situation sur le terrain : la structuration de comités de la grappe est devenue une initiative du projet. Depuis la rentrée scolaire 2000-2001, un effort spécial est fait pour structurer les grappes. ED2004 a mis au point une approche qui crée un comité de grappe composé de neuf membres : trois directeurs, trois parents d'élèves et trois enseignants. Quelles sont les chances de succès, à long terme, de cette structuration du milieu social sur les bases d'une approche projet ? A notre avis, elles sont proches de nulles car leur seul oxygène est le financement américain et, lorsqu'il cessera, les vieilles affinités reprendront le devant de la scène : appartenance au secteur privé ou public, affiliation confessionnelle ou laïque.

Pour atténuer le jugement porté plus haut, il faut mentionner le cas des caisses de la grappe qui existent dans plusieurs cas (la mission n'a pas obtenu le nombre exacte de caisses mis en place). Dans certains cas, des comptes bancaires ont ouverts pour déposer les fonds obtenus. Dans la grappe Fraternité de Petit-Goâve, par exemple, il y aurait 900 dollars haïtiens dans le compte en banque. Un comité de 15 personnes (cinq directeurs et dix enseignants), dont l'un est trésorier, préside aux destins de la grappe. Les fonds proviennent de la gestion de la nourriture pour les formations ED2004. Les écoles de la grappe ont des contrats de deux années avec le Sponsor APV ; le directeur de l'école Armée du Salut (une des écoles de la grappe), et qui est trésorier du Comité de la grappe, souhaite que le contrat soit renouvelé avec l'APV. Pour l'instant il se sait pas comment ils pourront alimenter la caisse s'il n'y a plus de formations offerts par ED2004.

Les limites de la structuration de la grappe sont facilement observables avec l'exemple de Fonds Baptiste (situé tout en haut sur la chaîne des Matheux, là où le vent souffle le sable dans les yeux des enfants dans une des classes de l'École mixte communautaire de Chinchiron). Un entretien avec le fondateur de l'École nous permis de comprendre que les huit écoles de la grappe gérée par SADA n'étaient pas, en fait, situées les unes à côté des autres. Au contraire, notre fondateur nomma quatre écoles de son voisinage (Zorange communautaire, Julien Vincent, Bon Semeur et École Casimir) qui n'étaient pas dans la grappe et avec lesquelles il entretient normalement des relations. Aujourd'hui, il se rend à Dupont parce que l'école de l'Union de frères St-Cyr fait partie de la grappe, mais, si le projet ED2004 cesse... il ne croit pas y retourner parce que c'est trop loin. La proximité géographique est pourtant au cœur de la notion de grappe.

Ajoutons l'exemple de la grappe de Dano (SAVE) dans laquelle une seule école est exclue du groupe. Il y avait six écoles dans cet endroit et les gestionnaires en ont choisi cinq. Pourquoi empêcher les enfants qui fréquentent l'école exclue (pas de cloisons entre les classes) de bénéficier des retombées du projet ?

2.5 Les services éducatifs offerts

Initialement, selon le RFP, ED2004 devait consacrer une grande partie de ses ressources à la formation d'enseignants en suivant le programme CAEB (le Certificat d'aptitude à l'enseignement de base) ou son équivalent. Le CAEB, préparé par l'Unité de Curriculum de la FONHEP, est le fruit d'apports financiers antérieurs de l'USAID à la FONHEP. On devait fournir un *quality network core package*, ou paquet (noyau) de services, sur une période de deux ans. Au terme de cette durée, les enseignants (3 600) et les directeurs (600) des écoles choisies devaient obtenir le niveau du CAEB. C'est de là que venait l'idée que, après deux années d'appuis dans une école, le projet se retire puisque le résultat visé serait obtenu (l'obtention du CEP pour les bénéficiaires). Or, en octobre 1997, une évaluation du programme CAEB par ED2004 conclut que ce programme n'est pas approprié.

Les objections formulées à l'égard du CAEB sont les suivantes : 1) il vise la mise à niveau des enseignants alors que ED2004 vise la formation d'équipes pédagogiques qui incluent les directeurs et les parents; 2) il ne prend pas l'école comme objet à transformer mais l'enseignant, ce qui est limitatif suivant une approche communautaire; 3) ses modules ne suivent pas une pédagogie axée sur l'élève. Pour ces principales raisons, le CAEB est mis de côté. Pourquoi alors ne pas avoir pris le temps de revoir ce programme avec la FONHEP et négocier les changements jugés importants comme conditions préalables au financement du programme ? Il semble que l'impératif de produire rapidement des extrants (*outputs*) ait poussé ED2004 à entreprendre lui-même un

nouveau programme de formation pour l'ensemble des cibles visées : enseignants, directeurs, parents.

Le programme de formation continue des maîtres dans un objectif de mise à niveau doit aussi incorporer la notion de coût d'opportunité. Est-il opportun de faire une mise à niveau de l'ensemble des enseignants qui se retrouvent aujourd'hui dans le système scolaire ? Différents interlocuteurs affirment qu'il serait préférable de procéder dossier par dossier, car il y a beaucoup d'enseignants de très bas niveaux et pour lesquels le programme de formation risquerait de prendre beaucoup de temps. Il faut mentionner le programme de formation continue des maîtres que la DFP du MENJS veut mettre sur pied. Le programme est ambitieux. A raison de trois modules par année on voudrait, sur une période de dix ans, réaliser une mise à niveau des quelques 42 000 enseignants de l'école fondamentale. L'approche par compétence est le fil directeur de ce programme en devenir.

RECOMMANDATION 2-17 : LA FORMATION CONTINUE DES MAÎTRES AU MENJS

DANS SA PHASE DE PROLONGATION, ED200 DOIT CONCEVOIR SES MODULES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN LES ARTICULANT AVEC CE QUI EST DÉVELOPPÉ AU MENJS EN LA MATIÈRE. L'EXPÉRIENCE ACQUISE PAR ED2004 POURRAIT AIDER À DÉVELOPPER ET IMPLANTER UN PROGRAMME RÉALISTE.

La mission d'évaluation s'interroge aussi sur la pertinence d'octroyer des certificats de formation aux enseignants qui ont suivi les formations ED2004, surtout si ces diplômes ne reçoivent pas l'accréditation du MENJS. Remettre aux enseignants un certificat de « Formation pédagogique et communautaire visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement », signé par le DA et le représentant du Sponsor, peut-être une occasion de réjouissance et une garantie du travail accompli, mais cela risque peu de compléter la formation continue des enseignants dans le cadre d'une politique nationale de reconnaissance et d'équivalence des diplômes. Il s'agit donc d'un certificat parmi d'autres. ED2004 devrait plutôt viser à ce que la certification des enseignants soit intégrée à la politique globale du MENJS en la matière.

Tableau 2-5 : Bénéficiaires prévus / bénéficiaires rejoints

ED2004				
<i>Durée du projet 49 mois</i>	RFP	Proposition AED	Réalisé en novembre 2000	En % de la Proposition
Elèves rejoints (SC)	134 160	144 000	89 520	62%
Elèves rejoints (FAD)	96 000	96 000		
Elèves recevant FAD		240 000	112 566	47%
Enseignants formés	3 354	3 600	2 238	62%
Enseignants recevant FAD		6 000	N/A	
Cercles de qualité (enseignants)		200	N/A	
Directeurs formés	559	600	373	64%

Le tableau ci-dessus indique que, après trois années, le projet a atteint de façon général entre 60 et 65% des cibles fixées en termes d'individus rejoints par les services éducatifs. Au cours de la 4^e année du projet, ces pourcentages n'augmenteront pas puisque ce sont les mêmes personnes qui recevront les formations ou seront bénéficiaires du projet. En effet, les chiffres fournis dans la colonne « Réalisé en novembre 2000 » sont, d'une part, approximatifs et, d'autre part, ils résultent de l'application de la moyenne de 240 élèves et de six enseignants par école (pour 373 écoles). Or, il n'était pas prévu augmenter le nombre d'écoles au cours de la dernière année du projet.

2.6 L'égalité des sexes

Trois dimensions ont été retenues pour examiner la question de l'égalité des sexes : 1) les ressources humaines employées dans le projet, 2) le matériel pédagogique produit ou utilisé et 3) ce qui se passe dans les écoles.

1. Le projet ED2004 n'a pas créé un poste « égalité des sexes » à partir duquel une ou un spécialiste en genre aurait le loisir de vérifier les progrès du projet en la matière. Au niveau de l'équipe de projet, on doit constater que deux des quatre Cellules techniques sont dirigées par des femmes. Au niveau de la direction, on constate que le DA est un homme mais l'administrateur une femme. Il n'y a donc pas de domination des hommes au niveau des postes clés du projet. Chez les Sponsors, sur dix gestionnaires du projet ED2004, quatre sont des femmes. Dans la structure FF-CCP-ECP, les femmes représentent entre 35 et 45 % de l'effectif total. Par contre, parmi les dix FF, il y a cinq femmes, ce qui augmente la présence des femmes à ce niveau plus élevé de la structure de formation. La mission, pour diverses raisons, n'a pu obtenir la liste complète de toutes les personnes occupant les postes de la structure FF-CCP-ECP. Néanmoins, lors de la Formation Initiale FAD (septembre 2000), qui incluait en plus des FF-CCP-ECP les moniteurs FAD de la FONHEP, sur les 55 personnes à avoir répondu au questionnaire d'enquête du Dr Bill Rideout, il y avait 18 femmes, ce qui ne représente que 32%. Or, il faut comprendre que sur les sept moniteurs FAD à répondre au questionnaire, six étaient des hommes. La mission n'a pas demandé pourquoi la très grande majorité des moniteurs FAD étaient des hommes.
2. L'analyse du matériel pédagogique est présentée en annexe 2-4. En résumé, selon les conclusions de la spécialiste qui a analysé le matériel, le projet ED2004 devrait apporter des améliorations dans les contenus du matériel produit. Il semblerait aussi que les documents produits par la FONHEP démontrent un plus grand souci de respecter l'égalité des sexes dans les contenus pédagogiques. A notre avis, il n'est pas utile d'entreprendre une bataille au niveau du sexisme grammatical (et d'écrire les mots au masculin et au féminin en même temps) car il s'agit là d'un problème lié à la langue française. En effet, la langue anglaise et la langue créole ne donnent pas de sexe aux objets et aux fonctions, se contentant de désigner le sexe des personnes et des animaux.
3. La présence des filles dans les écoles primaires et leur degré relatif de réussite sont discutés dans la section 3 du rapport.

2.7 L'école et la licence

Grâce au Bureau du partenariat du MENJS, la mission JUAREZ a pu obtenir deux listes d'écoles licenciées : une première liste, allant de 1974 à nos jours, qui indique bien le niveau de l'école (fondamentale ou secondaire) mais pas l'année d'obtention de la licence ; une seconde liste, allant de 1994 à nos jours, qui indique l'année d'obtention de la licence mais pas le niveau de l'école. Parmi les écoles licenciées depuis 1994, il y en a 186 qui ont obtenu cette licence depuis le début des activités du projet ED2004 dans les grappes. Or, de ces 186, on ne sait combien sont de niveau fondamental et combien de niveau secondaire. Au cours de son séjour en Haïti, la mission n'a pas eu le temps de faire le recoupement entre les données disponibles au MENJS et les écoles des grappes ayant obtenu les licences.

3 Volet qualité de l'éducation

3.1 Approche méthodologique

3.1.1 Objectif du volet

Ce volet de l'évaluation visait à mesurer les effets des activités du projet ED 2004 sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles. Il s'agissait de comparer les performances de différentes écoles bénéficiant ou non de l'appui du projet en matière de :

- pédagogie centrée sur l'enfant;
- taux de promotion de la 3^e à la 4^e année fondamentale, de la 5^e à la 6^e ainsi que de passage au CEP (examen de fin de deuxième cycle de l'enseignement fondamental);
- réussite en mathématiques en 3^e, 5^e et 6^e années.

3.1.2 Principales questions d'analyse

Les principales questions de ce volet de l'étude, en accord avec les activités et indicateurs de performance définis dans le cadre logique du projet, consistaient en :

AU NIVEAU DES ACTIVITÉS DU PROJET

- Les enseignants utilisent-ils efficacement les nouvelles approches pédagogiques mise de l'avant par le paquet de services de ED2004?
- Les enseignants formés à la FAD utilisent-ils efficacement cette technique?
- Les écoles ont-elles reçu le matériel pédagogique distribué par le projet?
- Ce matériel est-il utilisé efficacement en salle de classe?
- Quel pourcentage d'élèves reçoivent un repas à l'école?

AU NIVEAU DES RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

- Les nouvelles approches pédagogiques mise de l'avant par le paquet de services de ED2004 permettent-elles aux enseignants d'améliorer leur enseignement?
- La FAD permet-elle aux enseignants d'acquérir un savoir-faire permettant d'améliorer leur enseignement dans les matières qui ne font pas partie du paquet FAD?
- Le score moyen des élèves en mathématique a-t-il augmenté à la fin de la 3^e année?
- Le nombre de jours de présence des élèves à l'école a-t-il augmenté?
- Les services fournis par ED 2004 ont-ils permis d'améliorer le taux de promotion des élèves de 3^e année et de 5^e année?

AU NIVEAU DE L'OBJECTIF STRATÉGIQUE SO4

- Le programme éducation de l'USAID-Haïti a-t-il permis de renforcer les capacités humaines dans le pays, notamment par une augmentation du nombre d'enfants complétant l'école fondamentale?

3.1.3 Composition de l'échantillon

Au total, 31 écoles ont été visitées et testées. Le choix des écoles a été effectué en collaboration avec ED 2004 et les différents sponsors. Ces écoles ont été réparties en fonction des services reçus et, dans le cas de celles ayant bénéficié des services de ED 2004, en fonction des 10 différents sponsors collaborant avec le projet:

- écoles ayant bénéficié des services complets du projet ED 2004 pendant une période de 2 ans (Cohorte 1);
- écoles ayant bénéficié des services complets du projet ED 2004 pendant une période d'un an (Cohorte 2);
- écoles ayant bénéficié exclusivement de la formation à distance (FAD);
- écoles n'ayant bénéficié d'aucun service de ED 2004 (écoles contrôle).

D'autres caractéristiques ont servi à finaliser l'échantillon d'écoles :

- présence de cantine alimentaire ou non à l'école;
- type d'école : privées ou publiques;
- milieu d'implantation : rural ou urbain;
- localisation géographique : département scolaire.

Le Tableau 3-1 présente une synthèse des caractéristiques de l'échantillon. On trouvera en Annexe 3.1 la répartition et les caractéristiques détaillées des écoles de l'échantillon.

Tableau 3-1 : Répartition des écoles de l'échantillon

Services reçus	Nb écoles	Type d'école		Milieu		Cantine		Département scolaire			
		Privé	Public	Urbain	Rural	Oui	Non	Artibonite	Nord	Ouest	Sud
Cohorte 1	10	8	2	6	4	9	1	4	2	3	2
Cohorte 2	10	10	0	5	5	5	5	0	0	9	0
FAD	4	4	0	4	0	3	1	0	1	1	2
Contrôle	7	2	5	5	2	6	1	2	1	1	2
Total	31	24	7	20	11	23	8	6	4	15	6

3.1.4 Instruments de collecte de données

L'équipe a utilisé huit outils différents de collecte de données. Il s'agit de :

1. Grille d'observation de la salle de classe, permettant de mesurer, dans une perspective de pédagogie centrée sur l'enfant, la gestion de classe, la gestion de la leçon et la gestion des interactions lors des activités d'apprentissage; cette grille a été utilisée dans 31 classes de 3^e années et dans 29 classes de 5^e année des écoles de l'échantillon;
2. Test de mathématique standardisé, développé par l'équipe ED 2004 comme pré-test et post-test pour le suivi des performances des élèves; ce test a été administré à 794 élèves de 4^e année répartis entre 30 des 31 écoles de l'échantillon;
3. Grille d'observation de la FAD, développée par la FONHEP dans le cadre du suivi des émissions de mathématique et de créole diffusées par la radio éducative; cette grille a été appliquée à sept écoles de l'échantillon;

4. Grille d'observation du matériel disponible, des caractéristiques physiques et de l'environnement de la salle de classe et de l'école; cette grille a été appliquée à l'ensemble des écoles de l'échantillon;
5. Grille de collecte de statistiques scolaires portant sur les effectifs, les résultats de mathématiques et les taux de promotion des élèves de 3^e, 5^e et 6^e sur deux périodes distinctes : (i) 1997-98, soit avant l'intervention du projet ED 2004, et (ii) 1999-00, soit après une période de deux ans d'activités du projet; au total, les statistiques portent sur 3480 élèves, soit 1495 élèves de 3^e année, 990 élèves de 5^e et 995 élèves de 6^e;
6. Trois grilles d'entrevues visant les directeurs d'école, les enseignants et les parents afin de recueillir notamment des informations sur les coûts de la scolarisation, la formation et l'expérience du personnel scolaire; tous les directeurs des écoles de l'échantillon ont été interviewés, de même que 30 des 31 professeurs de 3^e année, 29 des 31 professeurs de 5^e année et des groupes de parents de 25 des 31 écoles.

La collecte de données sur le terrain s'est effectuée selon le calendrier de travail suivant :

- Département de l'Ouest : du 18 au 20 octobre et du 14 au 15 novembre
- Département de l'Artibonite : du 23 au 27 octobre et le 13 novembre
- Département du Nord : du 30 octobre au 2 novembre
- Département du Sud : du 7 au 11 novembre

3.1.5 Les services offerts par le projet ED 2004

Le paquet de service offert aux écoles par le projet ED 2004 comprend quatre grandes composantes :

- la formation continue des enseignants et des directeurs d'école, sous forme de stages intensifs de formation, de journées de formation mensuelles, le suivi et la supervision de l'enseignant en salle de classe, la mise en place de structures locales de soutien et la constitution de cercles de qualité;
- la formation et l'encadrement communautaire, qui tout comme la formation des enseignants, se réalise sous différentes formes d'activités de formation et de suivi / supervision;
- la formation à distance (FAD), comprenant la formation et le suivi des professeurs à l'utilisation de la technique FAD, la fourniture de matériel imprimé d'accompagnement spécifique ainsi que le matériel de diffusion lui-même;
- le matériel didactique, comprenant essentiellement des cartes et affiches ainsi que les programmes détaillés du MENJS.

Les écoles bénéficiant du paquet complet reçoivent l'ensemble des composantes décrites plus haut alors que les écoles « FAD only » ne reçoivent que la composante FAD du paquet. Enfin, les écoles contrôle ou écoles témoin ne reçoivent aucun de ces services de ED 2004. Ces écoles reçoivent parfois d'autres services équivalents par le biais d'un appui extérieur, national ou international.

3.2 Résultats

3.2.1 Constats généraux

CRITÈRES DE SÉLECTION DES ÉCOLES

Les écoles visitées ne respectent pas toutes les critères de sélection de ED 2004, notamment en ce qui a trait au nombre d'élèves par classe (environ 50% des classes de 3^e année ont un effectif supérieur à 50 élèves) et à l'environnement physique (plusieurs écoles n'ont pas de salles de classe cloisonnées; à l'intérieur des grappes, certaines écoles se situent à plus d'une heure de marche l'une de l'autre alors que d'autres écoles à proximité d'écoles en grappes ne reçoivent pas les services du projet). La composition des grappes d'écoles varie selon le sponsor, ce qui rend difficile la comparaison des grappes entre elles.

ÉCART D'ÂGE DES ÉLÈVES

L'écart d'âge observé des élèves dans les classes varie de façon importante. Pour l'ensemble des écoles visitées, l'âge moyen des élèves en 3^e année, tel qu'établi à partir des déclarations des élèves, est de 12 ans et l'écart moyen est de 7,2 ans. Les plus jeunes ont 7 ans et les plus vieux 22 ans. En 5^e année, l'âge moyen est de 14 ans et l'écart moyen de 7,1 ans. Les plus jeunes ont 9 ans et les plus vieux 23 ans. La présence d'un nombre important d'âges élevés dans les classes visitées pose le problème de l'adéquation du matériel pédagogique, notamment celui utilisé par la FAD, ainsi que les contenus de formation des maîtres. La relation entre l'écart d'âge et la réussite et la promotion scolaire sera analysée plus loin.

JOURS DE CLASSE

Les écoles de l'échantillon se distinguent par des variations importantes dans le nombre de jours de classes. Pour l'année scolaire 1997-98, le nombre de jours de classe dans les écoles, tel qu'établi à partir du registre de présence des maîtres, varie de 126 à 181 jours, soit une différence de 55 jours, ou l'équivalent de 11 semaines. Pour l'année scolaire 1999-2000, le nombre de jours de classe varie de 118 à 185 jours, soit une différence de 67 jours, ou l'équivalent d'un peu plus de 13 semaines de classes. Ceci signifie que sur une année scolaire théorique de 9 mois pour les années concernées par l'étude, l'année scolaire effective n'aura été que de 6 mois ou moins dans certaines écoles. Toutefois, le manque de données sur les jours de classe pour la majorité des écoles de l'échantillon ne permet pas d'analyser efficacement l'effet des jours de présence sur la réussite et la promotion scolaire. Ainsi, pour l'année scolaire 1997-98, il n'a été possible de collecter les données sur les jours de classes que dans le tiers des écoles de l'échantillon. Pour l'année scolaire 1999-2000, cette proportion passe à 40%. De toutes les écoles où les données étaient disponibles, seulement 29% d'entre elles disposaient des données pour les deux années scolaires concernées. La question des jours de classe se pose aussi en termes de présence du professeur et de l'élève dans la salle de classe. En moyenne, dans les écoles où les données étaient disponibles, les taux de présence des maîtres oscillent autour de 90%. Comme il n'y a aucun contrôle sur l'information contenue dans les registres de présence des maîtres, il est difficile d'utiliser ces données pour les analyses. Finalement, il n'existe aucun réel registre de présence des élèves dans les écoles. Cet aspect de l'éducation apparaît fondamental pour améliorer les rendements scolaires des élèves et, plus généralement, pour renforcer la qualité de l'éducation. Il devrait faire l'objet d'un suivi rigoureux de la part du projet ED 2004.

STATISTIQUES SCOLAIRES

Les activités d'enquête ont permis de constater certains acquis dans la majorité des sites visités: la présence de statistiques scolaires relativement bien conservées (malgré ce qui est dit plus haut face aux registres de présences), l'utilisation généralisée des programmes détaillés du MENJS, la présentation des objectifs d'apprentissage pour les leçons enseignées, la tenue de cahiers de préparation de classe par la majorité des maîtres. Il faut toutefois souligner que ces différents outils et supports pédagogiques ne jouent pas adéquatement leur rôle : les statistiques ne servent pas à des fins de gestion scolaire; les objectifs de cours et les cahiers de préparation de cours ne servent pas à supporter la relation pédagogique entre le maître et l'élève; le programme détaillé remplit une fonction prescriptive. Les écoles de l'échantillon qui appartiennent au groupe de la Cohorte 1 maîtrisent mieux certains de ces outils, notamment les objectifs d'apprentissage.

3.2.2 Les résultats des tests de mathématiques

Globalement, les résultats des élèves aux tests de mathématique sont insatisfaisants (voir Tableau 3-2). Ces tests ont été utilisés pour mesurer les connaissances d'élèves de 3^e année. Dans le cadre de l'étude, ils ont été utilisés auprès d'élèves de 4^e année qui ont théoriquement, à cette période de l'année, complété la révision du programme de 3^e année. La note moyenne des élèves de toutes les écoles testées est de 47,3% et le pourcentage moyen de réussite des élèves, en considérant le seuil de réussite à 50 sur 100, n'est que de 48,3%. Les écoles recevant le paquet de services complet de ED 2004 (Cohortes 1 et 2) réussissent mieux que la moyenne et les écoles qui ne reçoivent que la FAD sont celles qui réussissent le moins bien (moins bien que les écoles témoin).

Tableau 3-2 : Résultats aux tests de mathématiques administrés en 4^e année (selon les données de l'enquête octobre / novembre 2000)

Type de service reçus	Note moyenne sur 100	% moyenne de réussite
FAD only	42,4	39,9
Paquet complet	49,1	52,0
Sans Ed2004	44,6	41,5
Total	47,3	48,3

De manière à vérifier la significativité de ces résultats, le test du Khi² a été appliqué aux données.

Tableau 3-3 : Application du test du Khi² aux résultats du test de mathématiques administré aux élèves de 4^e année

Type de services reçus	Échec		Réussite		Total	
	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif
Paquet complet	255	47%	287	53%	542	100%
FAD only	46	62%	28	38%	74	100%
Sans ED2004	104	58%	74	42%	178	100%
Total	405	51%	389	49%	794	100%

Probabilité d'indépendance des variables (Khi²) = 0,0041

Il existe une relation positive entre le type de services reçus par les écoles et la réussite au test de mathématique. Seules les écoles qui reçoivent les services d'ED 2004 se distinguent. Les élèves des classes bénéficiant du « Paquet complet » réussissent significativement mieux au test de mathématique que les autres élèves. Pour leur part, les élèves des classes ne recevant que la FAD ne réussissent pas significativement mieux ou moins bien que les élèves des écoles ne recevant aucun appui de ED 2004.

En considérant la variable cantine scolaire, sous réserve que les apprentissages de mathématique se sont réalisés l'année antérieure et que les élèves bénéficiaient ou non alors de cantine scolaire, les résultats deviennent contradictoires (voir Tableau 3-4).

Tableau 3-4 : Résultats aux tests de mathématiques administrés en 4^e année en fonction de la cantine scolaire (selon les données de l'enquête octobre / novembre 2000)

Type de service reçus	Note moyenne sur 100			% moyenne de réussite		
	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne
Paquet complet	48,2	49,5	49,1	44,3	55,3	52,0
FAD only	42,3	42,4	42,4	33,3	42,1	39,9
Sans Ed2004	57,7	42,0	44,6	65,5	36,7	41,5
Total	48,7	46,8	47,3	45,6	49,3	48,3

Ainsi, les écoles contrôles ne bénéficiant pas de cantine sont celles qui obtiennent les notes moyennes en mathématique et les pourcentages de réussite les plus élevés de toutes les écoles testées. Les résultats ne montrent un lien positif entre cantine scolaire et performance au test de mathématiques que pour les écoles ED 2004. Les tests de Khi² confirment ces résultats.

Tableau 3-5 : Application du test du Khi² aux résultats du test de mathématiques administré aux élèves de 4^e année

Type de services reçus	Échec		Réussite		Total	
	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif
Paquet complet	181	44%	228	56%	409	100%
FAD only	38	61%	24	39%	62	100%
Sans ED2004	94	63%	55	37%	149	100%
Total avec cantine	313		307		620	
Paquet complet	74	56%	59	44%	133	100%
FAD only	8	67%	4	33%	12	100%
Sans ED2004	10	34%	19	66%	29	100%
Total sans cantine	92		82		174	

Probabilité d'indépendance des variables Paquet complet (Khi²) = 0,0223

Probabilité d'indépendance des variables FAD only (Khi²) = 0,7252

Probabilité d'indépendance des variables Sans ED 2004 (Khi²) = 0,0042

Les élèves bénéficiant du Paquet de services complet de ED 2004 réussissent mieux (significativité faible) lorsqu'ils ont aussi la cantine scolaire alors que les élèves des écoles témoins réussissent significativement mieux sans cantine scolaire. Dans le cas des élèves qui ne bénéficient que de la

FAD, la relation entre la cantine scolaire et la réussite au test de mathématique est non significative. Ces résultats contradictoires suggèrent de considérer d'autres facteurs explicatifs pour la réussite au test de mathématiques mais surtout d'apporter des nuances à la validité de l'outil utilisé pour mesurer la performance en mathématique.

Le test de mathématiques utilisé par ED 2004 ne permet pas d'obtenir une mesure adéquate de la performance des élèves. Il présente différents biais qui, bien qu'affectant potentiellement l'ensemble des élèves, diminuent les scores. C'est notamment le cas pour :

1. le format du questionnaire : (i) la présentation des questions et des réponses aux items sous forme de colonnes n'est pas habituelle pour les élèves : les élèves répondent directement sous la question; certaines réponses qui étaient bonnes lorsqu'inscrites sous la question ont été modifiées lorsque rapportées dans la colonne prévue à cet effet dans le test; (ii) le volume du questionnaire, qui totalise 7 pages, est lui aussi un facteur de nouveauté pour des élèves habitués à des questions présentées au tableau ou sur une seule feuille; (iii) la formulation des items en créole cause problème dans la mesure où l'enseignement du créole est encore sujet à discussion dans certains types d'écoles et où l'apprentissage de la lecture en créole ne débute qu'en 4^e année;
2. le contenu des items : (i) la formulation de certaines questions, comme la 8 et la 15, ne sont pas claires, et prêtent à interprétation alors que d'autres, comme la 12, sont incomplètes et une autre encore, la 20, comporte une erreur orthographique, source de confusion pour l'élève; (ii) certaines questions font appel à des notions non maîtrisées par les élèves; c'est le cas de la question 20 et 31 pour l'écriture de la fraction, et de la question 11 sur les notions de pied et de pouce;
3. les liens avec le programme détaillé du MENJS : (i) le programme officiel de mathématique de 3^e année du MENJS n'aborde pas l'écriture de la fraction ni la notion de chiffre décimal (voir remarque 2 – note : les chiffres décimaux sont introduits dans le programme FAD); (ii) le système de mesure utilisé dans le programme est le système métrique; bien que la notion de pied soit abordée, celle du pouce ne l'est pas (voir remarque 2).

3.2.3 Les observations de classe

Compte tenu des données disponibles, le principal facteur explicatif possible de la meilleure performance des élèves de 4^e année au test de mathématique est la maîtrise des concepts et méthodes de la pédagogie active par les enseignants. L'utilisation par les enseignants des approches pédagogiques mise de l'avant par le paquet de services de ED2004 a été mesurée par les observations de classe à partir d'un outil développé en collaboration avec la responsable de la Cellule technique de qualité de l'éducation (CTQE) du projet ED 2004. Cet outil a permis de dégager trois grandes catégories d'interactions jugées constitutives d'une pédagogie active centrée sur l'enfant (voir les grilles d'observation et de synthèse à l'Annexe 3-2). Il s'agit de :

- (i) la gestion de la classe, comprenant les attitudes, les comportements et l'organisation de l'espace favorisant des apprentissages de qualité;
- (ii) la gestion de la leçon, comprenant les objectifs, les stratégies et l'organisation des apprentissages, l'utilisation du matériel didactique et l'intégration des concepts;
- (iii) la gestion des interactions lors des activités d'apprentissage, comprenant les consignes, les explications, le questionnement et la rétroaction.

Globalement, la pédagogie active n'apparaît pas véritablement intégrée dans l'enseignement, et les interactions dans les écoles visitées sont encore peu centrées sur l'enfant (voir Tableau 3-6). Pour l'ensemble des écoles, ce sont les interactions liées à la gestion de la classe qui apparaissent les mieux maîtrisées. On peut alors parler d'un climat de classe généralement acceptable dans

l'ensemble des écoles visitées. Par ailleurs, les écoles de la Cohorte 1 se distinguent des autres écoles de l'échantillon par une meilleure maîtrise générale des principes de la pédagogie active.

**Tableau 3-6 : Synthèse des observations de classe en 3^e et 5^e année
(selon les données de l'enquête octobre / novembre 2000)**

Type de service	Moyenne des scores normalisés sur 100			
	Gestion de classe	Gestion de la leçon	Gestion des interactions	Total des observations
FAD only	56,4	27,7	36,9	40,9
Paquet complet	56,5	45,4	47,6	50,0
<i>Cohorte 1</i>	<i>57,6</i>	<i>51,1</i>	<i>50,7</i>	<i>53,2</i>
<i>Cohorte 2</i>	<i>55,5</i>	<i>39,7</i>	<i>44,5</i>	<i>46,9</i>
Sans Ed 2004	60,6	40,9	51,0	51,4
Total	57,4	42,1	47,0	49,2

De façon plus spécifique, les professeurs de la Cohorte 1, qui participent aux formations de ED 2004 depuis 2 ans, apparaissent comme les plus performants en matière de gestion des leçons. Ceci pourrait expliquer la meilleure performance au test de mathématique des élèves provenant des écoles recevant le paquet de service complet.

Il faut souligner que les données sur les observations de classe présentent le portrait actuel de la situation en salle de classe. Il s'agit d'une mesure qui ne permet pas d'apprécier l'évolution des comportements et habilités du maître dans le temps. Ceci limite sérieusement la capacité de l'équipe d'évaluation à porter un jugement sur l'impact du projet ED 2004 dans les écoles. Ces observations devraient plutôt servir à établir une base de données zéro pour une phase ultérieure du projet.

3.2.4 Les taux de réussite et de promotion pour l'année 1999-2000

Les données sur les résultats en mathématique et les promotions pour l'année 1999-2000 présentent un portrait actuel de la qualité de l'éducation qui ne permet pas d'apprécier l'évolution des écoles ayant participé au projet ED 2004. Les différences entre les écoles, comme résultante de la philosophie propre à chaque sponsor participant au projet, sont trop importantes pour que ces résultats soient indicatifs de la performance réelle du projet. L'analyse des promotions des écoles de l'échantillon n'en demeure pas moins intéressante (voir Tableau 3-7). Elle montre globalement un plus fort taux de promotion en 5^e année et, conformément aux statistiques nationales, un faible taux de promotion au CEP pour l'année scolaire 1999-2000.

Les écoles de la Cohorte 1 ont connu un taux de promotion au CEP supérieur à celui des écoles témoins. Le taux de promotion de la Cohorte 1 pour la 3^e année est équivalent à celui des écoles témoins et, éventuellement, les écoles pourraient connaître une amélioration des taux de promotion de la 3^e année après 2 ans de participation au projet, lorsque comparés à ceux des écoles de la Cohorte 2. A l'exception des taux de promotion en 5^e année, les écoles qui ne reçoivent que la FAD se situent sous la moyenne générale.

Tableau 3-7 : % moyen de promotion 3^e/4^e, 5^e/6^e et CEP en fonction de la cantine scolaire en 1999-2000
(selon les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	% moyen promotion 3e-4e 1999-00			% moyen promotion 5e-6e 1999-00			% moyen promotion CEP 1999-00		
	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne
FAD only	87,5	53,7	65,0	100,0	80,7	87,2	72,7	46,2	52,8
Paquet complet	58,1	68,4	65,7	71,5	68,9	69,5	30,5	58,1	50,8
<i>Cohorte 1</i>	70,3	70,4	70,4	70,0	65,9	66,3	40,0	68,7	65,9
<i>Cohorte 2</i>	55,1	64,7	60,5	72,0	74,3	73,5	28,1	38,9	34,1
Sans Ed 2004	90,0	68,0	71,2	89,2	78,0	79,6	68,3	62,7	63,5
Total	66,9	66,9	66,9	79,2	72,5	73,9	41,9	57,7	54,0

L'ajout de la variable cantine scolaire pour expliquer les taux de promotion soulève davantage de questions qu'elle n'en résout. Ainsi, les élèves des écoles témoins et des écoles ne recevant que la FAD connaissent de meilleures taux de promotion en absence de cantine scolaire alors que la cantine scolaire ne semble avoir d'effet positif sur les taux de promotion des écoles recevant le paquet de service complet qu'au niveau du CEP, particulièrement pour les écoles de la Cohorte 1 où les taux sont alors supérieurs à ceux des écoles témoins. Le Tableau 3-8 synthétise l'application du test du Khi² aux données sur les promotions de la 5^e à la 6^e année lorsque le facteur cantine est pris en compte. Les résultats du test suggèrent une relation significative entre l'absence de cantine et les meilleurs taux de promotion pour ce niveau. Il s'agit de la seule relation significative pour les taux de promotion en 1999-2000.

Tableau 3-8 : Application du test du Khi² aux taux de promotion des élèves de la 5^e à la 6^e année pour l'année 1999-2000

Cantine	Non promus		Promus		Total	
	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif
Avec cantine	241	29%	587	71%	828	100%
Sans cantine	29	18%	133	82%	162	100%
Total	270	27%	720	73%	990	100%

Probabilité d'indépendance des variables (Khi²) = 0,0034

L'analyse des données sur les taux de réussite en mathématique pour l'année scolaire 1999-2000 (voir Tableau 3-9) suit globalement les tendances des taux de promotion. Il faut souligner les écarts entre les taux de réussite en mathématique et les taux de promotion, et ce, à tous les niveaux scolaires. En fait, ces écarts montrent que la réussite en mathématique ne peut pas être considérée comme un bon indicateur de la promotion scolaire ni comme une condition de promotion. Par exemple, un taux de promotion de 66,9% en 3^e année correspond à un taux de réussite en mathématique 3^e année de 52,7%. De même, malgré un taux de promotion de 54% au CEP, la majorité des élèves des écoles de l'échantillon ont échoué en mathématique.

Tableau 3-9 : % moyen de réussite en mathématiques 3^e, 5^e et CEP en fonction de la cantine scolaire en 1999-2000 (selon les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	% moyen réussite Math 3e 1999-00			% moyen réussite Math 5e 1999-00			% moyen réussite Math CEP 1999-00		
	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne
FAD only	68,8	39,9	49,5	68,2	72,9	71,3	63,6	62,5	62,7
Paquet complet	56,6	55,0	55,4	60,4	60,5	60,5	36,9	49,2	46,0
<i>Cohorte 1</i>	40,5	44,9	44,4	83,3	56,4	59,1	44,0	49,0	48,5
<i>Cohorte 2</i>	60,6	73,3	67,7	48,9	68,0	62,5	35,2	49,5	43,2
Sans Ed 2004	52,5	44,4	45,8	78,4	46,0	50,7	42,9	55,7	53,5
Total	57,7	51,1	52,7	65,5	57,7	59,1	41,6	52,5	49,8

Tout comme pour les taux de promotion, les effets de la FAD se font sentir plus fortement en 5^e année. On notera par ailleurs que tant au niveau de la 3^e année que de la 5^e année, les élèves des écoles recevant le paquet de service complet réussissent mieux que ceux des écoles témoins.

Comme les programmes FAD concernent l'enseignement des mathématiques, les données des Tableaux 3-7 (promotions) et 3-9 (réussite en mathématique) suggèrent deux pistes de réflexion :

1. l'exposition à la FAD en 3^e année pourrait constituer un acquis pour les élèves qui réussissent mieux en mathématique jusqu'au CEP que les élèves de toutes les autres écoles confondues;
2. malgré le plus fort taux de réussite en mathématique au CEP, soit 62,7%, les écoles recevant la FAD n'ont un taux de promotion au CEP que de 52,8%, ce qui se situe sous la moyenne de l'ensemble des écoles. Ainsi, la FAD pourrait, dans le contexte des écoles haïtiennes, ne pas représenter, sur la base d'une stratégie coût-bénéfice entre FAD et « paquet de services complet », la stratégie à privilégier pour améliorer globalement la qualité de l'éducation.

L'analyse de la variable cantine dans la réussite en mathématique pour l'année 1999-2000 soulève, ici encore, plus de questions qu'elle n'en résout pour expliquer la réussite. Ainsi, globalement, les élèves réussissent mieux en mathématique en 3^e année et en 5^e année sans cantine scolaire mais la tendance s'inverse au CEP. De façon plus spécifique, pour les écoles ne recevant que la FAD, l'absence de cantine aurait un effet plus marqué au niveau de la 3^e année et semblerait sans effet pour la 5^e année et le CEP. Pour les écoles témoins, l'effet le plus marqué de la cantine se manifeste en 5^e année où l'absence de cantine serait liée aux meilleurs taux de réussite. En ce qui a trait aux écoles bénéficiant du paquet complet, la cantine n'aurait aucun effet significatif à tous les niveaux lorsque les cohortes sont confondues. En appliquant le test du χ^2 aux données, on obtient des résultats contradictoires, tels que décrits aux deux tableaux suivants.

Ces deux tableaux indiquent une relation significative entre cantine scolaire et réussite en mathématique. Dans le cas de la 3^e année, les élèves réussissent significativement mieux en absence de cantine alors qu'au CEP, les élèves réussissent significativement mieux avec la cantine scolaire. Ces résultats conduisent à mettre en doute l'effet de la cantine comme déterminant de la réussite scolaire, d'autant plus que les tests du χ^2 sur les données de la 5^e année et celles de la réussite globale, tous niveaux scolaires confondues, ne sont pas significatives.

Tableau 3-10a : Application du test du Khi² aux taux de réussite en mathématique des élèves de 3^e année pour l'année 1999-2000

Cantine	Échec		Réussite		Total	
	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif
Avec cantine	673	55%	543	45%	1216	100%
Sans cantine	122	44%	157	56%	279	100%
Total	795	53%	700	47%	1495	100%

Probabilité d'indépendance des variables (Khi²) = 0,0005

Tableau 3-10b : Application du test du Khi² aux taux de réussite en mathématique des élèves de la 6^e année (CEP) pour l'année 1999-2000

Cantine	Échec		Réussite		Total	
	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif	Effectif élèves	% effectif
Avec cantine	348	44%	442	56%	790	100%
Sans cantine	112	55%	93	45%	205	100%
Total	460	46%	535	54%	995	100%

Probabilité d'indépendance des variables (Khi²) = 0,0068

De façon générale, les données recueillies pour l'année scolaire 1999-2000 pourraient servir à constituer une base de données zéro pour une phase ultérieure du projet.

3.2.5 La variation des taux de réussite et de promotion entre 1997-1998 et 1999-2000

Les observations de classe et les données pour l'année 1999-2000 ont permis de dresser un portrait de la situation actuelle des écoles. La comparaison de l'évolution des taux de réussite et de promotion entre l'année scolaire 1997-1998, soit avant le démarrage du projet, et l'année scolaire 1999-2000, après deux ans de fonctionnement du projet, permettra pour sa part de dresser le portrait de l'évolution des écoles qui ont bénéficié ou non des services de ED 2004, tout en éliminant les biais entraînés par des caractéristiques différentes entre les écoles.

L'analyse des données recueillies, telle que présentée au Tableau 3-11, permet de dresser le portrait suivant des écoles de l'échantillon au niveau des taux de promotion. Globalement, sur la période 1997-2000, les écoles ont connu une progression des taux de promotion de la 3^e année, un léger fléchissement des taux de promotion de 5^e année et une régression des taux au CEP. Les variations sont importantes entre les écoles lorsque le type de service reçu est pris en compte. Ainsi, les écoles témoin ont connu, au cours de la période 1997-2000, le plus fort taux de promotion des élèves de 3^e et les écoles ne bénéficiant que de la FAD, malgré une diminution des taux de promotion en 3^e année, ont connu les meilleurs taux de promotion en 5^e et au CEP. Les écoles de la Cohorte 1 arrivent en seconde place quant à la plus forte progression des promotions au CEP. Il ressort clairement ici que le projet ED 2004 a eu un impact positif sur la promotion scolaire, que ce soit par le biais de la FAD ou du paquet de service complet, surtout pour les écoles qui ont bénéficié des services pendant deux ans (Cohorte 1).

Tableau 3-11 : Variation de la promotion 3^e/4^e , 5^e/6^e et CEP en fonction de la cantine scolaire entre 1997-98 et 1999-2000 (selon les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	% moyen de variation promotion 3e-4e			% moyen de variation promotion 5e-6e			% moyen de variation promotion CEP		
	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne
FAD only	40,0	-21,6	-1,1	36,4	16,7	23,2	39,4	2,3	11,6
Paquet complet	-34,4	8,3	-0,3	1,2	-7,9	-5,6	-35,1	-9,8	-15,6
<i>Cohorte 1</i>	---	8,7	8,7	14,5	-7,7	-5,3	-36,7	3,0	-2,0
<i>Cohorte 2</i>	-34,4	7,4	-10,5	-3,2	-8,2	-6,0	-34,4	-39,6	-37,5
Sans Ed 2004	3,8	30,3	26,5	1,9	-4,4	-3,5	-16,6	-7,9	-9,3
Total	-11,8	11,9	7,1	7,2	-4,4	-1,7	-16,5	-7,3	-9,3

Les données sur la cantine alimentaire, une fois de plus, apparaissent comme contradictoires, notamment pour les écoles FAD où les taux de promotion à tous les niveaux (3^e, 5^e et CEP) sont nettement meilleurs lorsque les enfants ne disposent pas de repas à l'école. Pour les autres écoles, l'effet de la cantine apparaît au mieux comme aléatoire, ce qui renforce le constat formulé à la section précédente quant au rôle de la cantine comme déterminant de la réussite scolaire pour les données 1999-2000.

En ce qui a trait à la variation des taux de réussite en mathématiques au cours de la période 1997-2000, la situation pour l'ensemble des écoles de l'échantillon est différente de celle relative à la promotion (voir Tableau 3-12). On constate une augmentation de la réussite en mathématiques à tous les niveaux, particulièrement en 5^e année et au CEP où les augmentations sont très importantes.

Tableau 3-12 : Variation de la réussite en mathématiques 3^e , 5^e et CEP en fonction de la cantine scolaire entre 1997-98 et 1999-2000 (selon les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	% moyen de variation réussite Math 3e			% moyen de variation réussite Math 5e			% moyen de variation réussite Math CEP		
	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne	Sans cantine	Avec cantine	Moyenne
FAD only	266,7	-40,8	61,7	411,4	55,6	174,2	265,9	12,1	75,5
Paquet complet	-9,1	18,1	12,6	19,9	28,7	26,8	-35,6	15,2	3,5
<i>Cohorte 1</i>	---	19,3	19,3	87,5	-15,8	-4,3	-24,0	25,8	19,6
<i>Cohorte 2</i>	-9,1	15,7	5,1	-13,9	147,4	82,9	-41,3	-9,6	-22,3
Sans Ed 2004	-9,1	-0,6	-2,0	32,0	-4,6	1,5	-49,8	111,6	71,3
Total	46,1	7,0	15,1	100,6	22,4	39,4	21,9	32,7	30,1

Ce sont les écoles ne recevant que la FAD qui, à tous les niveaux, ont connu les plus fortes augmentations des taux de réussite en mathématiques. Les écoles recevant le paquet de services complet ont aussi connu de bonnes augmentations des taux de réussite, supérieures à celles des écoles témoins dans le cas de la 3^e et 5^e années. Ces résultats démontrent l'effet positif du projet ED 2004 sur la réussite scolaire. Il faut par ailleurs souligner que la comparaison des taux de réussite en mathématiques avec les taux de promotion semble limiter l'influence de la FAD sur la réussite scolaire. Ainsi, par exemple, un taux moyen de progression de réussite en mathématiques 5^e année de 174% pour les écoles FAD se traduit par un taux moyen de progression du taux de

promotion de 23%, soit un écart de 150% entre ces deux taux, alors qu'un taux moyen de réussite en mathématiques de -4% pour les écoles de la Cohorte 1 se traduit par un taux moyen de progression du taux de promotion de -5%, soit un écart de 1% seulement entre ces deux taux. Les écarts de taux de promotion et de réussite pour les écoles FAD sont, dans tous les cas, supérieurs à 60%, alors que pour les écoles recevant le paquet de service complet, ces écarts ne dépassent pas 35%, toutes cohortes confondues.

L'ajout de la variable cantine alimentaire à l'analyse ne permet pas, ici encore, de mieux comprendre les différences entre les écoles. L'absence de cantine alimentaire est associée à de fortes progressions des taux de réussite, particulièrement pour les écoles FAD. Le fait d'avoir un repas à l'école ne semble influencer positivement la réussite scolaire que lorsque l'on considère les écoles recevant le paquet de service complet, indépendamment de la Cohorte d'appartenance.

3.2.6 Facteurs complémentaires de réussite scolaire

Dans une certaine mesure, les différentes analyses des données sur la cantine scolaire pourraient aussi suggérer que la cantine puisse avoir un effet positif dans le cas d'écoles plus démunies, à l'instar de certaines écoles sélectionnées pour participer au projet qui avaient des rendements excessivement faibles en 1997-1998, et que passé un certain seuil, la cantine n'a plus d'effet significatif sur la réussite. Malheureusement, la nature de ce seuil est difficile à déterminer : est-ce l'augmentation de la confiance des parents dans la qualité de l'école qui pousse les parents à maintenir plus assidûment les élèves à l'école au cours de l'année scolaire, la plus forte motivation des professeurs qui participent à des séances de formation, la disponibilité accrue de matériel pédagogique? Si tel est le cas, le facteur le plus important de réussite est le projet lui-même et la cantine n'a qu'un effet très indirect sur la réussite scolaire. Ce seuil pourrait aussi être constitué par un minimum calorique et énergétique en dessous duquel les enfants ne parviennent pas à apprendre. La cantine devrait alors être ciblée sur des écoles de milieux socio-économiques très spécifiques pour avoir un impact plus important sur la réussite scolaire. Les données recueillies lors de l'enquête ne permettent pas de valider cette hypothèse explicative. Il serait utile de conduire une étude complémentaire sur les liens entre le niveau socio-économique du milieu d'implantation de l'école et la cantine scolaire et leurs effets sur la réussite scolaire.

L'équipe d'évaluation a tenté d'expliquer les différences entre les taux de promotion et de réussite des écoles de l'échantillon à partir de facteurs complémentaires, notamment la composition du groupe-classe et la formation initiale des professeurs. En plus de ces facteurs humains, l'équipe a aussi tenté de cerner l'effet de facteurs matériels et financiers sur la réussite scolaire. Bien que ces données ne soient pas toutes directement reliées au projet ED 2004, elles soulèvent des pistes de réflexion non seulement pour voir comment le projet ED 2004 a pris en considération ces facteurs mais aussi pour la planification de la suite du projet.

LES ÉCARTS D'ÂGE DANS LES CLASSES

Tel que présenté dans la section 3.4.1 Constats généraux, l'écart d'âge entre les élèves d'une même classe varie de façon importante. L'analyse de ces écarts illustre l'influence de cette dimension de l'éducation sur la réussite scolaire. Le Tableau 3-13 présente l'effet des écarts d'âge sur la promotion et la réussite en mathématique 3^e année au cours de la période 1997-98 et 1999-2000.

Tableau 3-13 : Variation de la promotion et de la réussite en mathématiques 3^e année en fonction des écarts d'âge entre 1997-98 et 1999-2000
(selon les âges déclarés des élèves et les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	% moyen de variation de promotion 3 ^e /4 ^e				% moyen de variation de réussite en math 3e			
	écart 3-5	Écart 6-9	écart 10 +	Moyenne	écart 3-5	écart 6-9	écart 10 +	Moyenne
FAD only		-1,1	---	-1,1		61,7	---	61,7
Paquet complet	34,6	1,9	-76,7	0,9	27,8	3,3	-70,8	1,4
<i>Cohorte 1</i>	-5,4	13,4		10,7	-32,8	0,5		-4,3
<i>Cohorte 2</i>	74,5	-15,2	-76,7	-10,5	88,4	7,6	-70,8	8,0
Sans Ed 2004	18,6	47,9	100,4	46,7	31,1	4,7	-0,2	16,7
Total	26,6	7,5	11,9	11,5	29,5	15,9	-35,5	13,5

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que plus l'écart d'âge par rapport à l'âge réglementaire pour le niveau 3^e année est faible, meilleurs sont les taux de promotion et de réussite en mathématique. Ainsi, les classes dont les groupes d'âge sont plus homogènes, particulièrement pour les écoles bénéficiant du paquet de services complet, ont connu la plus forte augmentation des taux de promotion au cours de la période. Il en est de même pour la réussite en mathématique où autant les écoles témoins que celles bénéficiant du paquet de services complet ont connu les plus fort taux d'augmentation de la réussite.

Tableau 3-14 : Variation de la promotion et de la réussite en mathématiques 5^e année en fonction des écarts d'âge entre 1997-98 et 1999-2000
(selon les âges déclarés des élèves et les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	% moyen de variation de promotion 5 ^e /6 ^e				% moyen de variation de réussite en math 5e			
	écart 4-5	Écart 6-9	écart 10 +	Moyenne	écart 4-5	écart 6-9	écart 10 +	Moyenne
FAD only		2,7		2,7		105,1		105,1
Paquet complet	54,6	12,3	-5,7	19,0	74,5	27,2	-34,5	30,5
<i>Cohorte 1</i>	119,7	4,0	-5,7	19,1	161,3	23,8	-34,5	35,1
<i>Cohorte 2</i>	-10,5	33,2	---	18,6	-12,4	35,8	---	19,7
Sans Ed 2004	-5,9	50,0		31,4	15,2	-1,6		5,1
Total	24,4	22,4	-5,7	21,3	44,8	33,0	-34,5	31,8

La situation est identique pour les taux de promotion et de réussite scolaire des élèves de 5^e année pour la même période 1997-98 et 1999-2000 (voir Tableau 3-14). Dans ce cas toutefois, les écarts d'âge ne font une différence importante au niveau de la promotion que lorsque l'écart entre les élèves d'une même classe est de 10 ans ou plus, et elle est marquée de façon plus importante pour la réussite en mathématique 5^e année que pour la mathématique 3^e année.

Une stratégie visant à améliorer la qualité de l'éducation devrait prendre en compte cette dimension de l'éducation. Les deux tableaux suivants présentent la répartition des classes des écoles de l'échantillon en fonction des écarts d'âge des élèves de la classe.

Tableau 3-15a : Répartition des classes de 3^e année de l'échantillon en fonction des écarts d'âge et du type de services reçu (selon les âges déclarés des élèves et les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	Écart n/d		Écart 3-5		Écart 6-9		Écart 10 et plus		Total	
	Nb classes	%	Nb classes	%	Nb classes	%	Nb classes	%	Nb classes	%
FAD only					3	75%	1	25%	4	100%
Paquet complet	3	15%	3	15%	13	65%	1	5%	20	100%
<i>Cohorte 1</i>	2	20%	1	10%	7	70%			10	100%
<i>Cohorte 2</i>	1	10%	2	20%	6	60%	1	10%	10	100%
Sans Ed 2004	2	29%	2	29%	2	29%	1	14%	7	100%
Total	5	16%	5	16%	18	58%	3	10%	31	100%

Tableau 3-15b : Répartition des classes de 5^e année de l'échantillon en fonction des écarts d'âge et du type de services reçu (selon les âges déclarés des élèves et les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	Écart n/d		Écart 4-5		Écart 6-9		Écart 10 et plus		Total	
	Nb classes	%	Nb classes	%	Nb classes	%	Nb classes	%	Nb classes	%
FAD only	1	25%			3	75%			4	100%
Paquet complet	5	25%	2	10%	10	50%	3	15%	20	100%
<i>Cohorte 1</i>	1	10%	1	10%	7	70%	1	10%	10	100%
<i>Cohorte 2</i>	4	40%	1	10%	3	30%	2	20%	10	100%
Sans Ed 2004	1	14%	2	29%	4	57%			7	100%
Total	7	23%	4	13%	17	55%	3	10%	31	100%

Tant au niveau de la 3^e année que de la 5^e année, la majorité des classes ont des groupes non homogènes avec un écart d'âge par rapport à l'âge réglementaire de 6 à 9 ans. Au regard des données des Tableaux 3-13 et 3-14, la prise en compte de la constitution des groupes-classe apparaît comme prioritaire pour améliorer la qualité de l'éducation en Haïti.

LES CARACTÉRISTIQUES DES PROFESSEURS

A titre illustratif, l'équipe a analysé l'effet possible d'un ensemble de données recueillies auprès des professeurs sur la promotion et la réussite en mathématique. Les caractéristiques qui ont été passées en revue sont : la formation initiale, l'expérience d'enseignement dans la même classe, le sexe et le lieu de résidence. Une seule caractéristique s'est révélée significative : la formation initiale des professeurs. Cette caractéristique a été analysée sur la période 1997-98 et 1999-2000. Les résultats figurent dans les tableaux suivants.

Tant au niveau de la promotion que de la réussite en mathématique 3^e année, la formation spécialisée en éducation, CAP ou École normale, est liée à la plus forte augmentation des taux de promotion et de réussite. Pour ce niveau d'enseignement, il semble qu'une formation de niveau Bac (1 ou 2) ne favorise pas automatiquement une meilleure qualité d'enseignement. Les données du tableau précédent soulèvent néanmoins certaines interrogations :

Tableau 3-16 : Variation de la promotion 3^e/4^e année et de la réussite en mathématique 3^e année en fonction de la formation du professeur entre 1997-98 et 1999-2000 (selon les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	Variation moyenne (%) de la promotion 3 ^e /4 ^e					
	7 ^e /9 ^e	CAP	3 ^e /2 ^e	EcNor	Rh/Ph	Moyenne
FAD only			-8,6		2,7	-1,1
Paquet complet	-76,7	57,0	12,5	-7,9	-9,0	-0,3
<i>Cohorte 1</i>		57,0	-5,4	-5,2	-8,4	8,7
<i>Cohorte 2</i>	-76,7		21,5	-10,5	-9,8	-10,5
Sans Ed 2004	78,0		10,8	43,6	-45,1	26,5
Total	0,7	57,0	8,4	23,0	-10,3	7,1

Type de service	Variation moyenne (%) de la réussite en math 3e					
	7 ^e /9 ^e	CAP	3 ^e /2 ^e	EcNor	Rh/Ph	Moyenne
FAD only			-25,2		105,1	61,7
Paquet complet	-70,8	63,4	18,5	85,9	-13,4	12,6
<i>Cohorte 1</i>		63,4	-32,8	184,3	-31,0	19,3
<i>Cohorte 2</i>	-70,8		44,2	-12,4	10,1	5,1
Sans Ed 2004	4,7		-9,1	11,1	-41,1	-2,0
Total	-33,1	63,4	4,2	41,0	7,5	15,1

pourquoi les professeurs disposant d'une formation équivalent à une 7^e/9^e année ainsi que les normaliens qui travaillent dans les écoles témoins ont-ils de meilleurs résultats en termes de promotion que leurs collègues disposant d'une formation similaire mais bénéficiant du paquet de services complet? Comment expliquer l'inversion dans la performance des élèves de normaliens entre la promotion (écoles témoin) et la réussite en mathématique (cohorte 1)?

Tableau 3-17 : Variation de la promotion 5^e/6^e année et de la réussite en mathématique 5^e année en fonction du niveau de formation du professeur entre 1997-98 et 1999-2000 (selon les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)

Type de service	Variation moyenne (%) de la promotion 5 ^e /6 ^e						
	7 ^e /9 ^e	CAP	3 ^e /2 ^e	EcNor	Rh/Ph	Univ	Moyenne
FAD only			31,0		19,4		23,2
Paquet complet		---	-22,0	-10,5	-4,0	7,4	-4,6
<i>Cohorte 1</i>			-22,0	-10,5	-4,7		-8,3
<i>Cohorte 2</i>		---			-3,2	7,4	0,4
Sans Ed 2004	-31,5	2,5		0,6			-3,5
Total	-31,5	2,5	4,5	-3,1	0,3	7,4	-0,8

Type de service	Variation moyenne (%) de la réussite en math 5e						
	7 ^e /9 ^e	CAP	3 ^e /2 ^e	EcNor	Rh/Ph	Univ	Moyenne
FAD only			52,8		234,8		174,2
Paquet complet		---	-17,4	-11,0	-3,5	228,4	30,0
<i>Cohorte 1</i>			-17,4	-11,0	2,9		-3,1
<i>Cohorte 2</i>		---			-14,2	228,4	82,9
Sans Ed 2004	---	-25,6		15,0			1,5
Total	---	-25,6	17,7	6,4	44,2	228,4	41,9

En ce qui a trait à la promotion et à la réussite en mathématique 5^e année, la formation spécialisée en éducation semble jouer un rôle moins important dans l'augmentation des performances des élèves. Dans ce cas, la formation de type Bac (1 ou 2) ou de niveau universitaire est liée aux meilleures performances. Le tableau précédent soulève des questions similaires à celles présentées plus haut pour la 3^e année. Cette fois, on peut aussi s'interroger sur la signification des variations des performances des normaliens selon qu'ils enseignent au niveau de la 3^e année ou de la 5^e année.

LA DISPONIBILITÉ ET L'UTILISATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Le projet ED 2004 a distribué du matériel pédagogique dans les écoles. Les observations dans les écoles et classes visitées ont permis de constater la présence effective de ce matériel, notamment les cartes et affiches ainsi que le matériel de formation pour la FAD. A l'exception du matériel de la FAD, les enquêteurs n'ont pas été témoin de l'utilisation de ce matériel par les professeurs.

En ce qui a trait à l'utilisation du matériel FAD et des techniques d'enseignement qui y sont associées, l'équipe d'évaluation a conduit des observations dans 7 des 23 classes de 3^e année bénéficiant de la radio interactive. Il faut souligner que la période d'enquête terrain n'a pas permis de conduire des observations supplémentaires puisque la transmission des émissions n'a débuté qu'au cours des deux dernières semaines de l'enquête. Les principaux constats qui se dégagent de ces observations sont :

1. Activités avant la leçon

Aucun des professeurs observés ne réalise l'ensemble des activités de mise en train avant la transmission de la leçon. Cinq des 7 professeurs ont néanmoins démontré beaucoup de sérieux dans la préparation de l'émission et tous les élèves disposaient du matériel avant le démarrage de la leçon. Dans deux cas, les professeurs n'ont manifesté que très peu d'efficacité dans la préparation de la leçon.

2. Activités pendant la leçon

Dans 4 des 7 cas observés, les élèves étaient prêts pour le début de l'émission. Tous les professeurs vérifient que les élèves appliquent les consignes et encouragent les élèves à participer, autant les garçons que les filles. La majorité des élèves participent activement aux leçons en répondant aux questions, en exécutant les exercices et en chantant, et ils utilisent avec facilité le matériel disponible.

3. Activités après l'émission

Un seul professeur observé a réalisé efficacement des activités de renforcement des connaissances suite à la transmission, particulièrement pour ce qui est de susciter le questionnement des élèves et la formulation d'idées. La majorité des professeurs ont adopté une approche très traditionnelle pour la réalisation des exercices suggérés dans le matériel disponible, ce qui tranchait nettement avec la pédagogie interactive véhiculée par la radio. Il n'en demeure pas moins que globalement, le degré de participation des élèves et le degré d'engagement des professeurs durant les émissions étaient très élevés.

LE COÛT DE LA SCOLARISATION

L'idée selon laquelle plus on paie cher pour l'école, meilleurs sont les résultats, a été testée sur la base des taux de promotion et de réussite en mathématique pour l'année 1999-00 (Tableau 3-18).

**Tableau 3-18 : Promotion et réussite en mathématique en 1999-2000
en fonction du coût de la scolarité
(selon les statistiques scolaires recueillies dans les écoles)**

Frais annuels (Gourdes)	% élèves promus 1999-2000			% de réussite en math		
	3 ^e /4 ^e	5 ^e /6 ^e	CEP	3 ^e /4 ^e	5 ^e /6 ^e	CEP
moins de 1000	62,3	73,7	51,7	51,6	54,6	46,9
1000 à 2000	74,8	73,2	56,6	59,0	65,6	59,4
plus de 2000	80,1	79,6	54,1	46,5	80,9	43,4

Bien qu'il semble y avoir un lien entre le montant des frais payés par les parents et le taux de promotion des élèves de 3^e année et le taux de réussite en mathématique des élèves de 5^e année, lorsque ces chiffres sont reportés à l'ensemble des classes d'une école, il n'est pas possible d'établir de liens significatifs entre ces variables.

3.2.7 Les différences entre les sexes des élèves

Globalement, les différentes observations en salle de classe n'ont révélé aucun biais systématique dans le traitement des élèves selon leur sexe. Que ce soit au niveau du questionnement des élèves, de leur participation aux activités d'apprentissage ou de gestion de la classe, aucune discrimination positive ou négative à l'égard de l'un ou l'autre sexe des élèves n'a pu être constatée. Il n'en demeure pas moins que les résultats des élèves diffèrent selon le sexe.

Ainsi, par exemple, les résultats au test de mathématique administré en quatrième année montrent un plus fort taux de réussite chez les garçons que les filles. Il est de 55,7% pour les garçons et de 43,9% pour les filles. Les données sont similaires pour les résultats en mathématique pour l'année 1999-2000 : les garçons ont une moyenne de réussite de 55,9% alors que celle des filles est de 50,4%. Inversement, les variations dans les taux de promotion et de réussite en mathématique 3^e année pour la période 1997-98 et 1999-2000 sont meilleures pour les filles que pour les garçons. Ce sont : augmentation de la promotion 3^e année : garçons 7,8% / filles 22,7%; augmentation de la réussite en mathématique 3^e année : garçons 5,4% / filles 23,4%. Dans le cas du CEP, les données se présentent ainsi :

	Garçons	Filles
Taux de promotion au CEP 1999-00	53,8%	53,1%
Taux de réussite mathématique CEP 1999-2000	52,3%	47,9%
Variation de la promotion au CEP 1997-98 et 1999-2000	-9,4%	-10,1%
Variation de la réussite mathématique CEP 1997-98 et 1999-2000	60,5%	16,2%

Les résultats en mathématique sont supérieurs pour les garçons au CEP, particulièrement la variation des taux de réussite sur la période 1997-98 et 1999-2000. Par contre, les taux de promotion sont comparables. Les facteurs explicatifs de ces différences pourraient se situer dans le matériel utilisé ou, plus vraisemblablement, dans l'attitude des parents ou de la communauté ou du niveau socio-économique des ménages. Des études complémentaires devraient être réalisées pour vérifier cette hypothèse.

4 Approche économique du projet

4.1 Présentation

Le volet économique et financier de la présente évaluation cherche, plus que de présenter les comptes du projet encore en cours, à vérifier si les conditions d'un suivi économique et financier du programme sont bien remplies; s'il est déjà, et sera ultérieurement possible de rendre compte des coûts des actions menées, dans l'approche de l'efficacité du projet. Les principales questions posées a priori étaient les suivantes :

- ◆ Est-il possible de suivre efficacement l'exécution du projet et de la mettre en relation avec les tâches poursuivies?
- ◆ Peut-on évaluer l'efficacité du projet à travers des coûts unitaires relatifs aux différentes actions menées et au nombre de bénéficiaires de ces actions?

Une réponse positive à ces deux questions garantirait l'évaluation finale de l'efficacité du projet. Nous tentons d'y répondre en fin de cette partie, qui comprend :

- ◆ une approche du budget et de l'exécution du programme à la date de fin juin 2000;
- ◆ une analyse des coûts des actions déléguées aux sous-traitants (désignés dans le projet par l'appellation de sponsors);
- ◆ une réflexion sur le système d'information de gestion (MIS) du projet;
- ◆ des premières conclusions.

4.2 Budget, exécution et répartition par tâches

4.2.1 Présentation

Une des difficultés majeures pour l'analyse des budgets et exécutions résulte du caractère synthétique des comptes (aussi bien des budgets que des exécutions) de l'AED : nous n'avons pas pu disposer du détail des dépenses exécutées à l'extérieur d'Haïti, le projet ED2004 à Port-au-Prince¹² n'ayant accès qu'à des comptes-rendus synthétiques. Les commentaires sont donc forcément limités en ce qui concerne les comptes globaux, et une approche analytique n'est possible que pour les crédits exécutés en Haïti. Ce problème est assez gênant quand on essaie de rapporter les dépenses se rapportant au terrain, et donc principalement des dépenses attachées à l'activité des sponsors, quand on sait que des véhicules (automobiles et motocyclettes) mis à leur disposition ont été acquis aux États-Unis et qu'il n'est pas possible de faire la part de l'acquisition de ce type de matériel dans l'ensemble des dépenses de matériel effectuées par l'AED.

Dans la mesure du possible, l'analyse ci-dessous porte sur la période s'étalant entre le début du projet et la fin juin 2000, qui correspond à la fin d'une année d'appui aux grappes, un des bénéficiaires fondamentaux du projet. A cette date, et même pour une période ultérieure, il est possible d'avoir une image fiable de l'exécution du projet en Haïti, mais pas de l'ensemble de l'exécution : la dernière image disponible de l'exécution consolidée transmise par AED est arrêtée pour la période courant jusqu'à fin avril 2000. Elle inclut des projections pour la période ultérieure, mais comme les totaux présentés pour ces projections ne correspondent pas à ceux des lignes

¹² Que nous désignons ci-dessous plus simplement par ED2004, bien que la limitation de l'appellation à la gestion du projet en Haïti soit abusive.

budgétaires du tableau, nous avons préféré juger de l'exécution consolidée à la fin avril 2000, date à laquelle la présentation de l'exécution est cohérente pour l'ensemble du projet . Pour les dépenses des sponsors, nous avons utilisé les comptes arrêtés fin juin 2000.

4.2.2 Budget du projet

Entre le contrat et la période actuelle, le budget du projet connaît une légère augmentation (+3,5%), passant de 17 187 à 17 782 millions de dollars, mais surtout une réorganisation importante. Cette réorganisation tient en la disparition de lignes budgétaires telles que les services subventionnés (social marketing), la composante réformes (policy component), et la quasi disparition de la composante commissions fixes (fixed fee). L'éducation à distance disparaît en tant que ligne budgétaire pour devenir une des composantes du budget. L'évolution générale du budget favorise les lignes que l'on pourrait qualifier « d'opérationnelles » : salaires, consultants, transports et perdiem (+231%), autres coûts directs, formation, et surtout sous-traitants (sponsors)... au détriment de lignes plus orientées vers la gestion du projet : G & A (commissions), provisions, et les lignes supprimées mentionnées plus haut.

Le tableau 4.1 ci-dessous présente l'évolution du budget entre la signature du contrat et le moment présent ; le tableau 4.2 illustre la comparaison entre le budget du projet, la position des engagements fin septembre 2000, et l'exécution fin avril 2000.

Tableau 4-1 : Budget initial (conformément au contrat) et en 2000
Sources : contrat du projet et budget AED; \$ US

	Budget initial (projet)	Budget AED en 2000
Salaires (<i>Salaries</i>)	1 075 970	1 389 448
Charges sociales (<i>Fringe Benefits</i>)	257 164	209 430
Consultants	56 044	89 527
Transport et Perdiem (<i>Travel & Per Diem</i>)	100 170	331 819
Autres coûts directs (<i>Other direct costs</i>)	301 185	800 632
Coûts indirects (<i>Indirect costs / Overhead</i>)	590 877	959 092
Formation (<i>Training</i>)	3 296 241	3 665 590
Équipement et fournitures (<i>Equipment & Supplies</i>)	-	1 755 915
Matériel non fongible (<i>Non-expandable Equipment</i>)	167 340	-
Manuels pédagogiques et matériels (<i>Procurements: TB/Materials</i>)	4 546 968	-
Dons (<i>Grants</i>)	1 671 885	2 189 900
Sous-traitants (<i>Subcontractors</i>)	2 470 827	5 873 155

G & A	327 121	264 292
Provisions pour charges (<i>Allowances</i>)	303 103	252 854
Education à distance (<i>Distance Education</i>)	1 679 777	-
Services subventionnés (<i>Social Marketing</i>)	21 138	-
Composante réformes (<i>Policy Component</i>)	221 460	-
Commissions fixes (<i>Fixed Fee</i>)	100 000	611
Budget total	17 187 270	17 782 265

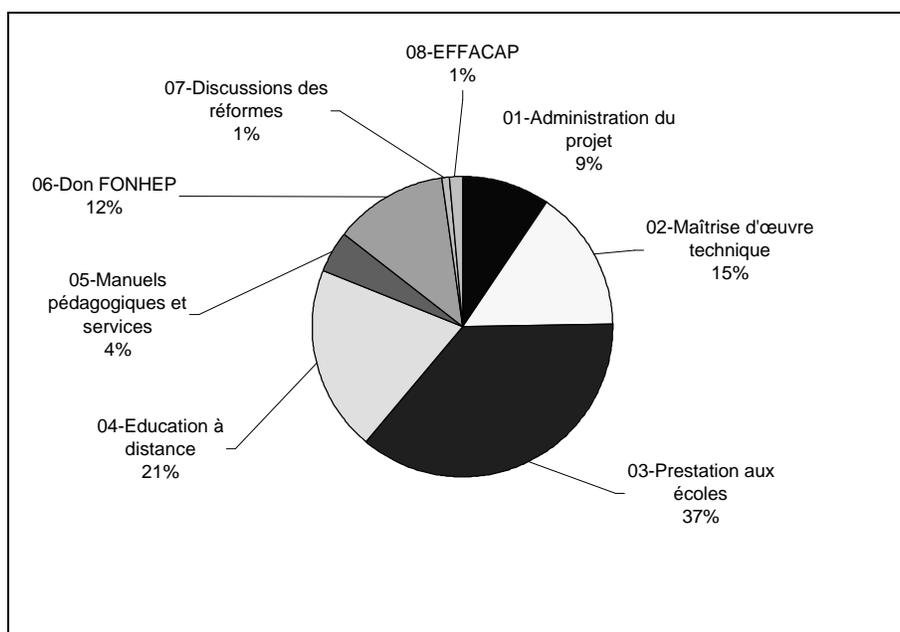
Notes :

- ◆ les provisions pour charges (allowances) couvrent des charges telles que le logement d'assistants techniques.
- ◆ G & A représente des frais de gestion, généralement d'un taux de 4,5%, associés aux frais des sous-traitants gestionnaires du projet.

Tableau 4-2 : Budget, engagements et exécution consolidés (ensemble du projet)*Source : budget AED; \$ US*

	Budget	Engagements au 30/9/00	% engagements	Exécution au 30/4/00	% exécution
Salaires	1 389 448	951 804	68,5%	790 946	56,9%
Charges sociales	209 430	129 348	61,8%	120 153	57,4%
Consultants	89 527	59 503	66,5%	106 309	118,7%
Transport et Perdiem	331 819	172 841	52,1%	174 015	52,4%
Autres coûts directs	800 632	477 110	59,6%	477 037	59,6%
Total coûts directs	2 820 856	1 790 606	63,5%	1 668 460	59,1%
Coûts indirects	959 092	543 459	56,7%	582 497	60,7%
Formation	3 665 590	1 211 906	33,1%	973 711	26,6%
Équipement et fournitures	1 755 915	1 755 915	100,0%	696 373	39,7%
Dons ONG	2 189 900	1 461 098	66,7%	1 147 921	52,4%
Sous-traitants	5 873 155	3 751 872	63,9%	2 701 745	46,0%
G & A	264 292	132 615	50,2%	121 275	45,9%
Provisions pour charges	252 854	129 349	51,2%	87 980	34,8%
Commissions fixes	611	611	100,0%	0	0,0%
Budget total	17 782 265	10 777 431	60,6%	7 979 962	44,9%

Le budget et les dépenses sont à présent ventilés entre les différentes tâches du projet. Cette répartition montre l'importance de la part affectée à l'appui aux écoles à travers les sponsors (sous-traitants) : plus du tiers du budget total; les tâches 03 à 08, soit l'ensemble des interventions techniques, représente les trois quarts du budget total. Du quart restant, 15% sont affectés à la maîtrise d'œuvre du projet (soit, théoriquement, à la gestion du projet en Haïti), laissant 9% à l'administration générale. Le graphique 4.1 ci-dessous illustre la ventilation du budget entre les différentes tâches.

Graphique 4.1 : Budget des tâches

Le profil du budget de chaque tâche se concentre sur des lignes budgétaires assez spécifiques; le tableau 4.3 ci-dessous illustre le budget total attribué à chaque tâche, avec en regard les lignes sur lesquels il se concentre essentiellement.

Tableau 4-3 : Caractérisation du budget des tâches

	Budget (\$US)	% du total du projet	Lignes budgétaires principales
01-Administration du projet	1 662 964	9,4%	
02-Maîtrise d'œuvre technique	2 754 908	15,5%	Sous-traitants: 40%; salaires et charges sociales: 30%
03-Prestation aux écoles	6 459 032	36,3%	Formation: 49%; sous-traitants: 33%
04-Education à distance	3 570 651	20,1%	Sous-traitants: 68%; équipement: 18%; formation: 10%
05-Manuels pédagogiques et services	763 001	4,3%	Équipement (et fournitures): 90%
06-Don FONHEP	2 156 114	12,1%	Dons ONG: 93%; sous-traitants: 7%
07-Discussions des réformes	170 598	1,0%	Formation: 72%
08-EFFACAP	244 997	1,4%	Équipement: 46%; sous-traitants: 19%
Ensemble	17 782 265	100,0%	

4.2.3 Exécution des crédits

L'exécution des crédits est assez difficile à suivre du fait de l'intervention d'une partie des dépenses à Washington par les deux sous-traitants restés en lice pour la gestion du projet. On ne peut même pas considérer que les dépenses à Washington consistent en des frais de gestion ou une simple rémunération des sous-traitants gestionnaires du projet, (AED et TMG), puisqu'elles incluent des dépenses opérationnelles telles que des achats groupés de matériel (des véhicules par exemple) expédiés ensuite à Port-au-Prince (50% de l'équipement du projet a été acquis par Washington). Il existe donc une interpénétration des dépenses entre le budget d'AED et celui d'ED2004.

Le suivi d'exécution par ED2004 est particulièrement précis et détaillé, et peut être appréhendé à plusieurs sources : les journaux comptables du progiciel utilisé par ED2004 (Peachtree); et les différents récapitulatifs établis aussi bien par la cellule de gestion financière que par le coordonnateur (chief of party). Ces données et les récapitulatifs permettent un repérage précis des dépenses dans le temps.

En revanche, les données disponibles pour l'ensemble du projet, éditées par AED et incluant sa propre prise en charge des dépenses, sont à la fois tardives et trop synthétiques pour permettre d'analyser les détails de l'exécution des tâches. Pour illustrer ce problème, soulignons qu'au moment de l'évaluation, nous n'avons pu avoir que l'image de l'exécution consolidée au 30 avril 2000. Le document financier, non titré, non daté, résulte certainement de l'impression des données financières par un logiciel de suivi de projet ou comptable; les colonnes : budget; engagements courants; dépenses au 30/4/2000 sont cohérentes, mais pas les colonnes suivantes, qui devraient permettre une estimation des dépenses au-delà de cette date : les totaux présentés ne correspondent pas à la somme des lignes budgétaires.

En d'autres termes, il ne nous a pas été possible d'avoir une image de l'exécution de l'ensemble du projet postérieure à la fin avril 2000, et encore sous la forme synthétique présentée dans le tableau 4.2; alors que l'image de l'exécution des dépenses à ED2004, sponsors compris, est disponible à des dates beaucoup plus récentes (les comptes consolidés à la fin juin 2000 sont disponibles, exécution par les sponsors comprise, malgré le retard de transmission des pièces justificatives par ces derniers). Ceci est un élément à garder à l'esprit pour le suivi ultérieur des dépenses, qui induit la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 4-1 : COMMUNICATION DE DONNÉES FINANCIÈRES À ED2004 HAÏTI
L'ÉQUIPE ED2004 À PORT-AU-PRINCE DOIT DISPOSER D'ÉTATS D'EXÉCUTION PLUS DÉTAILLÉS DE LA PART DES SOUS-TRAITANTS À WASHINGTON, ET EN TEMPS PLUS UTILE, POUR POUVOIR EFFECTUER UN MEILLEUR SUIVI ÉCONOMIQUE DE LA RÉALISATION DES TÂCHES OPÉRATIONNELLES.

Nous présentons donc ci-dessous les données de l'exécution de l'ensemble du projet au 30 avril 2000.

Le tableau 4.4 suivant présente deux indicateurs d'exécution de natures bien différentes : le premier, intitulé « % exécution globale », indique la part d'exécution des crédits alloués à la tâche; cet indicateur permet de juger de l'état d'avancement de chaque tâche. Le second, « % exécution par ED2004 » représente pour chaque tâche, en fin avril 2000, la part qui a été exécutée en Haïti par le projet : il estime à quel point chaque tâche est gérée au plus près des bénéficiaires (écoles et enseignants). Ces deux indicateurs enrichissent la typologie des activités du projet réparties entre les différentes tâches.

Fin avril 2000, les crédits ne sont pas encore tout à fait exécutés à hauteur de la moitié du budget prévu (taux global d'exécution de 44,9%), et l'exécution est assez irrégulière d'une tâche à l'autre : les deux premières, qui concernent l'administration du projet, semblent suivre l'avancement de celui-ci, avec des taux d'exécution de 68% et 53%. En revanche, les tâches techniques connaissent un degré d'exécution assez variable : proches de la moyenne pour les prestations aux écoles (tâche 03, exécutée à 43%) et le don FONHEP (tâche 06, exécutée à 55%). Or, il s'agit dans le premier cas d'une activité bien avancée, dont le rythme de réalisation des activités (avec le démarrage de la deuxième vague d'encadrement des cohortes) laisse à penser que l'ensemble des crédits seront

exécutés¹³, et dans le second cas d'une activité qui ne présente pas de difficulté technique particulière pouvant retarder son exécution. L'éducation à distance (tâche 04) connaît un taux d'exécution plus bas, mais encore voisin (37%). Les autres tâches connaissent des exécutions beaucoup plus faibles; il s'agit :

- ◆ des manuels pédagogiques et services : tâche 05; 12% d'exécution commençant en décembre 1999 avec l'achat de l'équivalent d'environ 27.000 \$ en équipement;
- ◆ de la discussion des réformes : tâche 07; 19% d'exécution, pour laquelle les opérations commencent en mars : sous-traitants et campagne d'information; le retard souffert par le démarrage de cette tâche peut être rapporté aux difficultés de communication avec le MENJS;
- ◆ et de l'EFACAP : tâche 08, dont l'avancement se limite aux travaux initiaux de consultants à partir de janvier 2000.

Que devient l'exécution si l'on tient compte des dépenses pour le seul ED2004 à Port-au-Prince jusqu'en fin juin 2000? Le taux global d'exécution augmente de 2,5 points, passant à 47,4%, par une augmentation d'environ 3 points pour chacune des tâches suivantes : administration du projet, prestations aux écoles, éducation à distance et don FONHEP. Rappelons que cette projection n'inclut pas les dépenses effectuées à Washington, et donc que non seulement elle est sous-estimée, et mais en plus doit être considérée avec précaution.

Tableau 4-4 : Exécution par tâche en fin avril 2000¹⁴

	% exécution globale	% exécution par ED2004
01-Administration du projet	67,6%	54%
02-Maîtrise d'œuvre technique	53,2%	8%
03-Prestations aux écoles	42,9%	59%
04-Education à distance	36,9%	83%
05-Manuels pédagogiques et services	12,2%	85%
06-Don FONHEP	54,6%	99%
07-Discussions des réformes	19,3%	18%
08-EFACAP	0,0%	100%
Ensemble	44,9%	59%

Le second indicateur donne une image du niveau d'exécution des dépenses, et donc dans une certaine mesure, de la plus ou moins grande proximité des actions par rapport au terrain : ainsi, les dépenses liées à la maîtrise d'œuvre technique sont exécutées en grande majorité à Washington (92%); l'administration du projet connaît une position plus intermédiaire (54% exécutés en Haïti), alors que les tâches opérationnelles Éducation à distance (tâche 04), manuels pédagogiques (tâche 05) et bien sûr le don FONHEP (tâche 06), sont exécutées en Haïti à des niveaux variant entre 83% et 99%. Les prestations aux écoles (tâche 03) ne sont exécutées qu'à 59% en Haïti, mais il faut y voir la résultante, à la fois de l'acquisition de matériels sous forme d'achats groupés effectués à Washington, et du versement des frais indirects à certains des sponsors aux États-Unis. A la date retenue, la part du projet exécutée sur place s'élevait à 59%.

¹³ En ajoutant à la valeur d'exécution à cette date le montant des contrats des sponsors pour l'année 2000/01, soit 1,738 millions de dollars, on arrive à un taux d'exécution (évidemment sous-évalué) de 73%.

¹⁴ Pour la reconstitution de l'exécution de l'année 1999/2000, le taux de change utilisé est de 17 Gourdes/\$ US.

4.3 Prestations aux écoles : budget des sponsors 1999-2000

4.3.1 Budget et exécution des crédits

L'année scolaire 1999-00 constitue la première année de plein fonctionnement du projet à travers la tâche 03. Il est souhaitable que l'ébauche d'analyse et de calcul de coûts unitaires qui suit puisse déboucher ultérieurement sur un travail plus détaillé de suivi des coûts rapportés aux indicateurs de performance. Compte tenu du cadre de cette évaluation et du temps imparti à ce travail, il est un peu difficile d'aboutir à une proposition arrêtée. L'objet de cette approche consiste essentiellement à :

- ◆ suivre le budget et l'exécution des sponsors par catégorie budgétaire, mais aussi par destination des crédits (voir ci-dessous tableau 4.5) ;
- ◆ calculer des coûts unitaires, en termes de budget, mais aussi d'exécution, par indicateur de performance pertinent (le tableau 4.6 ci-dessous constitue une ébauche de ce qui serait souhaitable de faire) ;
- ◆ repérer les différences d'exécution entre les sponsors.

Ces indicateurs constituent une clé de lecture complémentaire des résultats des sponsors, à utiliser en rapprochement de leurs rapports périodiques.

Le tableau 4.5 présente le budget et l'exécution de la tâche 03 – Prestations aux écoles, pour ce qui concerne les seuls budgets accordés aux sponsors, selon les catégories budgétaires utilisées par le projet, mais aussi selon la destination des crédits et de l'exécution, selon une catégorisation fonctionnelle :

- ◆ les ateliers de directeurs d'une part, et des équipes pédagogiques d'autre part ;
- ◆ l'encadrement direct consiste en les charges relatives à l'encadrement direct des équipes pédagogiques (principalement, mais pas seulement, les interventions des ECP sur le terrain) ; à cette catégorie a été ajoutée une catégorie initialement distinguée : distribution de matériels, qui comprenait des frais de location et d'entretien de véhicules, et représentait 3% du budget ; il est en effet difficile de distinguer ce qui relève de la stricte distribution de matériel de l'encadrement direct ;
- ◆ l'encadrement indirect comprend les autres charges relatives à l'encadrement (formation des ECP, communication des ECP avec les FF, superviseurs ou l'équipe d'ED2004) ;
- ◆ les frais généraux couvrent toutes les autres charges, telles que : les coûts indirects, les salaires du personnel d'encadrement des sponsors, les frais de gestion divers.

Le premier pourcentage représente la part de la modalité dans l'ensemble du budget; le second représente le taux d'exécution de la modalité.

Graphiques 4.2 et 4.3 : Budget des sponsors par catégorie et destination

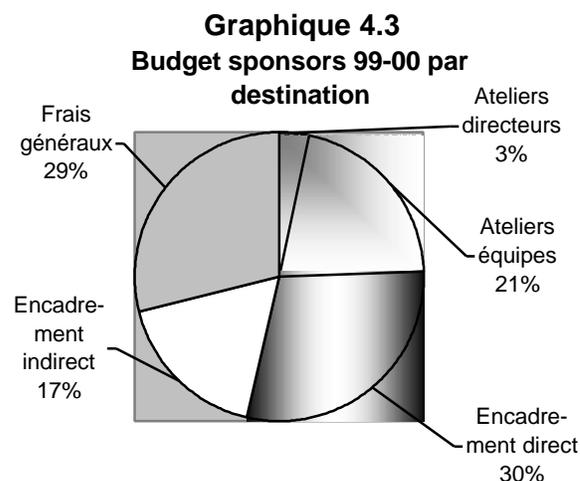
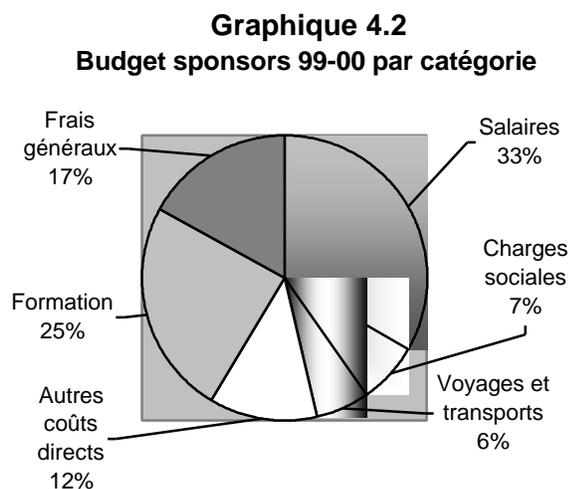


Tableau 4-5 : Budget et exécution de la tâche 03 par les sponsors (1999-00)
\$ US

		Budget	% du total	Exécution	% exécuté
Catégories ED2004	Salaires	830 819	33,3%	751 217	90,4%
	Charges sociales	173 470	7,0%	134 049	77,3%
	Voyages et transports	150 526	6,0%	90 716	60,3%
	Autres coûts directs	307 136	12,3%	168 439	54,8%
	Formation	610 413	24,5%	373 327	61,2%
	Coûts indirects	419 037	16,8%	296 977	70,9%
Destination	Ateliers des directeurs	83 606	3,4%	46 421	55,5%
	Ateliers des équipes	526 806	21,1%	326 906	62,1%
	Encadrement direct	728 699	29,2%	588 120	80,7%
	Encadrement indirect	435 693	17,5%	320 878	73,6%
	Frais généraux	716 596	28,8%	532 399	74,3%
Total		2 491 402	100%	1 814 724	72,8%

Dans la ventilation des budgets par destination, on retrouve les salaires et les charges sociales dans les encadrements direct et indirect, qui représentent ensemble 40% du budget; les ateliers de formation consomment environ 25% du budget, essentiellement pour les ateliers destinés aux équipes pédagogiques.

A partir des catégories budgétaires, on note immédiatement, pour une consommation globale d'environ trois quarts du budget, l'exécution bien meilleure des lignes concernant la gestion : salaires particulièrement (90%), mais aussi charges sociales et coûts indirects; alors que le niveau d'exécution est plus bas pour les lignes pouvant être qualifiées d'opérationnelles : voyages et transports et formation (60%) et autres coûts directs (55%). Dans ce dernier cas, l'exécution relativement basse pourrait provenir d'une surestimation des besoins en matériel dans le budget.

L'examen de l'exécution par destination des crédits inspire la même réflexion : l'encadrement, aussi bien direct qu'indirect (du fait des salaires) et les frais généraux sont mieux exécutés (74% à 80% que les budgets des deux types d'ateliers (56% et 62%). Il serait bon de vérifier que ce différentiel ne provient pas d'une exécution des activités sur le terrain inférieure à ce qui était prévu initialement.

4.3.2 Coûts unitaires

RECOMMANDATION 4-2 : COÛTS UNITAIRES

DÉFINIR UN MODE DE CALCUL DÉFINITIF D'UNE SÉRIE DE COÛTS UNITAIRES PAR INDICATEUR DE PERFORMANCE POUR LA TÂCHE 03 – PRESTATION AUX ÉCOLES, QUI PUISSE SERVIR À LA FOIS AU SUIVI DU PROJET (COMPARAISON DU COÛT DES COHORTES) ET À SON ÉVALUATION FINALE. CE QUI SUIT CONSTITUE UNE PREMIÈRE PROPOSITION DE DÉFINITION.

Que représentent ces dépenses rapportées aux indicateurs de performance, et particulièrement aux grappes couvertes, aux enseignants et aux élèves? Les coûts relatifs à la tâche 03 incluent deux composantes :

- ◆ les dépenses effectuées par les sponsors : celles-ci peuvent être affectées pour chaque année aux grappes et aux équipes couvertes, et dans une moindre mesure, aux élèves touchés ;
- ◆ les autres crédits ED2004 affectés à la tâche 03 : ceux-ci bénéficient à la tâche pour la durée totale du projet, et donc toutes les cohortes (le cas des consultations initiales en est une illustration) ;
- ◆ une partie des crédits ED2004 affectés aux tâches 01 - Administration du projet, et 02 - Maîtrise d'œuvre technique, dont l'application bénéficie l'ensemble des autres tâches.

Ce sont donc, non pas une, mais deux séries de coûts unitaires qui devraient être calculés :

- ◆ ce qu'on pourrait qualifier de coût unitaire direct, ou coût unitaire lié à l'intervention des sponsors, que l'on peut calculer cohorte par cohorte ; l'application en est faite dans le tableau 4.6 pour l'année 1999-00 ;
- ◆ un coût unitaire plus général, incluant le premier, plus deux composantes :
 - les autres crédits ED2004 affectés à la tâche 03 affectés à chaque année de l'intervention par une péréquation : soit au prorata du coût des interventions des sponsors, soit proportionnellement aux indicateurs de performance réalisés sur l'ensemble du projet (les deux méthodes devraient aboutir à peu près aux mêmes résultats) ;
 - une partie des crédits des tâches 01 et 02 ; ces crédits pourraient être répartis en fin de projet entre l'ensemble des autres tâches, proportionnellement à leurs crédits respectifs.

Le tableau 4.6 présente le premier de ces coûts unitaires, relatif donc au seul budget des sponsors, pour l'année 1999-00. Un coût par élève y est inclus; comme les prestations s'adressent aux grappes et aux équipes pédagogiques, il reste indicatif. Il suppose une moyenne de 240 élèves par école.

Tableau 4-6 : Coûts unitaires pour la tâche 03 - Budgets des sponsors, 1999-00

	Budget	Exécution
Grappe	\$38 329	\$27 919
Ecole	\$6 679	\$4 865
Elève (240 par école)	\$27,83	\$20,27

Note : Ces valeurs présentent un défaut, qui devra être corrigé : elles ne tiennent pas compte des véhicules acquis à Washington et mis à disposition des sponsors.

4.3.3 Exécution par les sponsors

L'attribution des crédits rapportée aux grappes diffère sensiblement d'un sponsor à l'autre; de même que leur capacité d'exécution des crédits qu'ils ont négocié; c'est ce qu'illustre le tableau 4.7. En plus des données présentées dans ce tableau, on peut souligner la différence des salaires des ECP d'un sponsor à l'autre : l'écart entre les salaires extrêmes est de 63% : le salaire annuel brut d'un ECP Save the Children étant de 113 800 gourdes, et celui d'un ECP de Care s'élevant à 185 700 gourdes.

Tableau 4-7 : Budget et exécution par grappe (sponsors, 1999-00)
\$ US

	Budget / grappe	Exécution / grappe	Taux d'exé- cution
APV	28 997	21 604	75%
CARE	29 428	16 223	55%
CRS	37 333	19 010	51%
FONHEP	42 671	29 224	68%
FOSCASEC	26 879	17 620	66%
PAM	39 339	26 118	66%
SADA	29 553	27 922	94%
SAVE	41 715	34 430	83%
STEM	36 991	28 830	78%
UNIQ	42 379	35 169	83%
Moyenne	38 329	27 919	73%

4.4 Système d'information de gestion (MIS)

4.4.1 Situation présente

La tentative de construction de coûts unitaires à partir des budgets et de leur exécution a mis en relief quelques problèmes de système d'information. Suivent quelques éléments qui peuvent illustrer ces problèmes :

- ◆ Les budgets des sponsors qui nous ont été communiqués pour l'année 2000-01 et sur lesquels se sont fondés nos analyses étaient dépassés par de nouvelles versions ; la source documentaire, par ailleurs très bien tenue, dont est issue la version qui nous a été communiquée, ne contenait pas les dernières versions de ces budgets. Cet élément peut traduire un problème de communication interne.
- ◆ La tenue de la comptabilité ne rend pas compte de la distribution des coûts entre catégories des budgets attachés aux contrats signés, ce qui rend difficile le suivi économique de la réalisation des sponsors. En d'autres termes, il n'y a pas de correspondance univoque entre nomenclature budgétaire (au sens des budgets approuvés par les sponsors) et nomenclature comptable.
- ◆ Un système intermédiaire de suivi des dépenses des sponsors (à travers la remontée des vouchers), effectué sur Excel, permet un suivi un peu plus compatible avec les budgets, mais les regroupements effectués (souvent par les sponsors eux-mêmes) ne permettent pas l'adéquation exacte avec les budgets.

- ◆ Ce système a son utilité, mais il coûte en temps et en manipulations, se faisant sur des feuilles Excel (une par mois et par sponsor) recopiées d'un mois à l'autre, sur des modèles pas toujours homogènes entre sponsors.
- ◆ Il est donc difficile de rendre compte rapidement et en temps utile de la situation de l'exécution des programmes par les sponsors selon leurs activités telles que prévues dans les contrats. Le seul rendu instantané qui peut en être fait est relatif à l'exécution des crédits selon la nomenclature comptable du projet, et non pas par objectifs ou nature plus fine des dépenses ; pour exemple, la distinction n'est pas toujours faite dans le suivi d'exécution entre salaires du personnel administratif des sponsors et celui des ECP (encadreurs) ou FF (formateurs de formateurs). Ce problème nous a conduit à effectuer un volume impressionnant de calculs et d'interpolations pour pouvoir fournir une image détaillée de l'utilisation des crédits par les sponsors (cf. titre « Services aux écoles »).

En synthèse, le projet ED2004 souffre d'un problème de système d'information, qui se traduit par :

- ◆ un manque de cohérence entre nomenclature économique des activités des sponsors (traduisant en moyens financiers leurs activités sur le terrain) et nomenclature comptable du projet ;
- ◆ une circulation insuffisante de l'information au sein de l'équipe entre ses différents utilisateurs : coordonnateur du projet, gestionnaires des sponsors et cellule de gestion financière ;
- ◆ l'absence d'une image plus détaillée des dépenses exécutées à Washington, qui permettrait de mieux suivre l'exécution du projet (sur ce point, ED2004 a peu de moyens d'action).

Il existe un système d'information formalisé du projet ED2004, mais il ne concerne que l'information statistique relative aux indicateurs de performance du projet ; il n'existe pas pour l'instant de liaison routinière (périodique, formalisée et de production rapide) entre les informations :

- programmatique (résultats attendus du projet et des sponsors) ;
- budgétaire (les crédits prévus pour atteindre ces résultats) ;
- de suivi des indicateurs de performance (l'actuel *MIS*) ;
- de suivi des dépenses d'un point de vue économique (exécution rapprochée de la réalisation des indicateurs de performance) ;
- de suivi comptable.

Il s'agit d'une situation tout à fait compréhensible, dans la mesure où le démarrage des activités à leur rythme de croisière a à peine 9 mois, et il serait malvenu de critiquer ED2004 pour ces problèmes de jeunesse ; nous pensons toutefois qu'il est maintenant temps d'y remédier.

Rappelons par ailleurs que le système d'archivage des documents liés au projet et leur modèle de classement, déjà en place, sont des éléments importants du système d'information de gestion, qui doivent être pris en compte en tant que tels, poursuivis et développés. Un des éléments constitutifs de ce système de documentation est le plan de circulation des documents mis en place à l'initiative du coordonnateur; cette initiative doit absolument être poursuivie.

4.4.2 Émergence d'un système de suivi économique et extension du MIS

Quelques points très positifs démontrent l'émergence d'un besoin de suivi dépassant les simples statistiques des indicateurs de performance :

- ◆ en matière de plan de circulation des documents (qui doit absolument être poursuivie) ;
- ◆ différents systèmes de suivi comptable et économiques à un niveau de détail dépassant la simple exigence comptable :

- système de suivi et projection des dépenses par tâche à la coordination du projet, adoptant une approche économique : détail par contrats, éléments constitutifs et projections de dépenses ; compte tenu du volume de travail qu'exige cet outil, il n'est pas mis à jour à une fréquence suffisante ;
- système dénommé « *Retasking 4* » sur Excel à l'Unité de gestion financière, permettant un suivi détaillé de l'exécution mois par mois.

Se fait donc sentir le besoin d'une coordination entre ces différents efforts, avec notamment une orientation plus économique et plus intégrée des différents systèmes mis en place. L'on aimerait voir un système de suivi unique, intégrant à la fois le suivi comptable, financier et économique, en relation avec la réalisation des tâches; ce dont nous nous expliquons ci-dessous.

RECOMMANDATION 4-3 : DÉVELOPPEMENT DU MIS

REPENSER LA CIRCULATION, L'ARCHIVAGE DE, ET L'ACCÈS À L'INFORMATION RELATIVE AUX CONTRATS; ASSURER LA COMPATIBILITÉ ENTRE L'INFORMATION BUDGÉTAIRE ET LE SYSTÈME COMPTABLE; ET ASSURER LE RAPPROCHEMENT ENTRE CETTE INFORMATION ET CELLE DES INDICATEURS DE PERFORMANCE POUR UN SUIVI EFFECTIF DES RÉSULTATS DES SPONSORS.

- ◆ Repenser son archivage et l'accès à cette information :
L'archivage sous forme imprimée est un outil sûr et nécessaire, mais relativement peu satisfaisant, comme l'a montré notre expérience. Il faut y ajouter un stockage sur réseau informatique, avec définition d'autorisations d'accès et de mise à jour, dans un système de dossiers individualisés par sponsor et par contrat. Cette proposition suppose donc, en tant que moyen intermédiaire, de mettre tout ou partie des postes de travail d'ED2004 sur réseau.
- ◆ Assurer la compatibilité entre l'information budgétaire et le système comptable : trois possibilités se présentent :
 - Si l'USAID propose un progiciel permettant à la fois le suivi programmatique et le suivi comptable, l'adopter ; cette démarche est de toute manière incontournable pour des raisons de standard ; elle aura l'avantage de résoudre en partie le problème de système d'information mentionné.
 - Sinon, essayer d'adapter l'utilisation du progiciel comptable actuellement utilisé (Peachtree) au suivi de l'exécution par les sponsors selon la nomenclature adoptée dans les budgets ; la synthèse comptable au niveau des rapports doit pouvoir être possible en concevant des formats de rapports *ad hoc*.
 - Si la seconde solution se révèle impossible, développer la méthode actuelle de récapitulation des dépenses des sponsors, en :
 - a) détaillant suffisamment les catégories de dépenses pour respecter la nomenclature économique des budgets (une nomenclature légèrement plus détaillée et suivant les dépenses conformément à la réalisation des indicateurs de performance est souhaitable) ;
 - b) automatisant la procédure pour la rendre plus efficace (plusieurs possibilités s'offrent au projet : mini-application sur Access, modèle de document sur Excel, base de données sur Excel, et bien d'autres) ;
 - c) exigeant des sponsors des rapports financiers suffisamment détaillés pour répondre à ces exigences.
- ◆ Assurer le rapprochement entre cette information et celle des indicateurs de performance pour un suivi effectif des résultats des sponsors : cet exercice pourrait être joint à celui du rapport trimestriel d'activités d'ED2004.

Deux moyens à mettre en œuvre sont nécessaires, entre autres, pour atteindre ce résultat :

- ◆ mise sur réseau de certains postes de travail d'ED2004 ;
- ◆ décision quant aux logiciels sur lequel se fera la saisie et le traitement de cette information.

4.5 Conclusion du volet économique

Deux questions primordiales posées en introduction de cette partie de l'évaluation :

- ◆ Est-il possible de suivre efficacement l'exécution du projet et de la mettre en relation avec les tâches poursuivies?
- ◆ Peut-on évaluer l'efficacité du projet à travers des coûts unitaires relatifs aux différentes actions menées et au nombre de bénéficiaires de ces actions?

La réponse à la première de ces questions est positive, à condition qu'ED2004 puisse rapporter efficacement les comptes des crédits exécutés par les sous-traitants à Washington aux tâches opérationnelles (tâches 03 à 08). Sur ce point, l'équipe technique à Port-au-Prince dépend complètement des rapports financiers transmis par les sous-traitants à Washington. Il convient de saluer le travail de suivi des dépenses effectué à Port-au-Prince, dans des conditions relativement difficiles, compte tenu de la position intermédiaire de l'équipe technique entre d'une part, les sous-traitants à Washington; et d'autre part, les sponsors et les autres bénéficiaires du projet. Cet effort est toutefois encore trop multidirectionnel, et bénéficierait d'une formalisation supplémentaire du système d'information de gestion (*MIS*), étendue aux dimensions comptable, financière et économique, dans une approche intégrée. Une amélioration du *MIS* passe par des moyens de mise en œuvre méthodologiques (pour sa conception) et techniques (mise en réseau), pour lesquels le niveau d'investissement nous semble très acceptable compte tenu de l'enjeu (l'évaluation efficace du projet).

En réponse au deuxième point, le calcul de coûts unitaires, avec toutes les précautions y afférent, constitue un excellent indicateur de gestion, notamment pour le suivi des sponsors d'une part, et des efforts du projet d'autre part. La mesure de l'atteinte des objectifs stratégiques ne peut se faire sans que se pose la question de leurs coûts. Les éléments présentés dans cette partie ne constituent qu'une première proposition, qui doit être étudiée et affinée.

A propos d'efficacité, il est peut-être bon de rappeler que l'efficacité réelle du projet ne pourrait être appréhendée que bien au-delà de sa réalisation, soit à un horizon d'au moins cinq ans compte tenu du type de réalisations du projet. Ce qui n'empêche pas d'ici là, et notamment à la fin du projet, d'en faire une première approche en termes d'atteinte d'objectifs à travers leurs indicateurs et leurs coûts. Le calcul de coûts unitaires et leur suivi peuvent fournir des clés de lecture pour cette approche.

5 Observations des partenaires

La mission d'évaluation a réalisé trois débriefings différents à la fin du séjour en Haïti : un avec les Sponsors et le personnel de ED2004, un autre au MENJS avec les cadres du ministère, et un dernier avec la mission USAID. Les conclusions des analyses préliminaires des membres de la mission furent discutées et commentées par les participants, et bon nombre des suggestions faites à cette occasion ont été incorporées dans le présent document. Afin de donner une vue d'ensemble des commentaires et de mettre en perspective les apports de chacun il est utile de les reprendre ici, en particulier ceux formulés par les Sponsors et le MENJS.

Les Sponsors ont souligné les points suivants :

1. La mission d'évaluation ne doit pas établir des liens entre les résultats observés dans les classes et la capacité des Sponsors à gérer le dossier ED2004. Il y a trop d'éléments divergents (région d'intervention, milieu rural ou urbain, type d'école impliquée etc.) pour que les différences observées en classe soient dues à la gestion des Sponsors.
2. Il serait important que ED2004 mette en place un mécanisme permettant d'évaluer la performance des Sponsors sur des bases comparables.
3. Pour avoir des bases comparables il faut en premier lieu qu'il y ait, pour toutes les écoles des grappes, une étude de base dans laquelle se retrouve les mêmes indicateurs.
4. Selon la FONHEP les institutions du réseau privé se sentent agressées par ED2004 parce que insuffisamment impliquées dans sa planification et le déroulement du projet. Les institutions étant les fédérations des secteurs catholique, protestant et indépendants qui sont regroupés dans la FONHEP.
5. Les rapports demandés par ED2004 aux Sponsors ne sont pas assez analytiques.
6. ED2004 devrait puiser davantage dans les compétences et expertises des Sponsors, par exemple en ce qui concerne le développement communautaire.
7. Pour mieux assurer la collaboration avec le MNJS il faudrait établir des comités locaux dans lequel se retrouveraient des représentants du projet et les inspecteurs.
8. ED2004 a-t-il prévu comment se ferait le suivi de l'évolution des grappes ?
9. Les grappes ont besoin de fonds complémentaires pour poursuivre leur développement. Ed2004 a-t-il prévu des moyens pour cela ?

Le MENJS a souligné les points suivants :

1. Si effectivement l'USAID planifie un prochain programme qui intègre le SOAG et ED2004 il faudrait donner la priorité à l'Office du partenariat.
2. ED2004 doit s'informer des grilles et méthodes utilisées par le MENJS pour effectuer l'évaluation des acquis scolaires. La Direction générale adjointe Enseignements et Qualité devrait être un interlocuteur du projet lorsqu'il est question de mesurer les acquis scolaires.

3. Au niveau des départements il faudrait que les ONG et Sponsors se coordonnent avec les DDE avant d'intervenir sur le terrain.
4. Il y a une similitude entre les grappes et les EFACAP, les grappes peuvent-elles devenir des EFACAP ?
5. Le projet PAGSE (Union Européenne) travaille sur les structures régionales du partenariat il serait important pour ED2004 de suivre de près ces travaux. Des fonds départementaux sont prévus par l'UE pour appuyer la décentralisation du MENJS.

6 Conclusions

L'agence d'exécution du projet ED2004 a fait du bon travail jusqu'à maintenant et elle a acquis de l'expérience avec les différents partenaires et devrait être retenue, sans appel d'offres, pour une phase de prolongation de 3 ans à partir de septembre 2001. Dans des conditions difficiles, les gestionnaires du projet ont réussi à mettre en place un système de livraison de services éducatifs dans quelques 370 écoles fondamentales d'Haïti, regroupées par grappes. L'approche par grappe d'écoles, en remettant en force le concept d'école-noyau, peut avoir un effet boule de neige et mérite d'être poursuivi.

Des ajustements doivent être faits au modèle de partenariat développé avec les Sponsors dans le sens d'une plus grande participation des institutions haïtiennes œuvrant dans le secteur éducatif. Une meilleure collaboration avec le MENJS est en voie de réalisation et la table est mise pour que l'approche ED2004 serve de point de référence aux autres donateurs : il s'agit de consolider ce qui a été entrepris et de participer activement aux tables de concertation des bailleurs en éducation.

Les résultats au niveau de l'amélioration de la qualité dans les écoles, en termes de réussite scolaire des enfants, ne sont pas encore facilement attribuables aux efforts du projet ED2004. Des réponses peuvent toutefois être formulées aux questions de recherche relatives à cette dimension du projet.

6.1 Les performances du projet ED 2004 sur la qualité de l'éducation

Au terme de l'analyse des données recueillies lors des enquêtes dans les écoles, les principales questions du volet qualité de l'éducation formulées au Chapitre 3 peuvent recevoir les réponses suivantes.

PERFORMANCES DU PROJET AU NIVEAU DES ACTIVITÉS

1. Les enseignants utilisent-ils efficacement les nouvelles approches pédagogiques mise de l'avant par le paquet de services de ED2004?

Les enseignants de la Cohorte 1, après deux ans de participation au projet, se distinguent des autres enseignants des écoles de l'échantillon par une meilleure maîtrise de la gestion des leçons et une pédagogie plus centrée sur l'enfant.

2. Les enseignants formés à la FAD utilisent-ils efficacement cette technique?

La majorité des enseignants observés en situation d'enseignement par radio interactive sont très impliqués dans ce type de pédagogie et maîtrise les activités relatives à la préparation et à la transmission des contenus. Par ailleurs, l'aspect qui semble le moins maîtrisé concerne les activités de rétroaction après l'émission où les enseignants reviennent à une pédagogie traditionnelle pour assurer l'ancrage des connaissances. Ceci occasionne une perte de motivation de la part des élèves et contribue certainement à réduire l'impact de la FAD sur la réussite scolaire.

3. Les écoles ont-elles reçu le matériel pédagogique distribué par le projet?

Toutes les écoles visitées disposaient du matériel pédagogique distribué par le projet.

4. Ce matériel est-il utilisé efficacement en salle de classe?

Tel que spécifié au Chapitre 3, aucun enquêteur n'a été témoin d'une utilisation quelconque du matériel distribué, à l'exception du matériel FAD.

5. Quel pourcentage d'élèves reçoivent un repas à l'école?

Les écoles qui bénéficient de la cantine au sein de l'échantillon servent un repas à tous les enfants.

PERFORMANCES AU NIVEAU DES RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

6. Les nouvelles approches pédagogiques mise de l'avant par le paquet de services de ED2004 permettent-elles aux enseignants d'améliorer leur enseignement?

Globalement, le paquet complet de services du projet ED 2004 a un effet positif sur la réussite scolaire des élèves et on a observé une meilleure maîtrise des objectifs d'apprentissage chez les professeurs de la Cohorte 1. Toutefois, la nature de l'enquête ne permet pas de répondre avec assurance à la question du lien entre les approches pédagogiques mises de l'avant par le projet et l'amélioration de l'enseignement des professeurs. Il s'agit d'une dimension importante du projet qui devrait faire l'objet d'un suivi rigoureux. Les données sur les observations des enseignants que l'étude a permis de collecter pourraient servir à constituer une base de données permettant d'évaluer l'évolution des professeurs. Une utilisation plus systématique des observations collectées par les ECP pourrait aussi contribuer à répondre à cette question.

7. La FAD permet-elle aux enseignants d'acquérir un savoir-faire permettant d'améliorer leur enseignement dans les matières qui ne font pas partie du paquet FAD?

Très peu d'indices permettent de croire à un transfert de compétences d'une matière à l'autre. En fait, les observations de classe ont démontré que dès la fin de l'émission FAD, le maître revient presque inévitablement à une approche traditionnelle d'enseignement, et ce, même pour la période « post-transmission » de la FAD elle-même. Il faut par ailleurs souligner qu'une compétence spécifique a été retrouvée dans l'enseignement d'autres matières chez plusieurs professeurs utilisant la FAD : un mode de questionnement plus ouvert permettant aux enfants de formuler une réponse avant que le professeur ne la souffle. Il s'agit d'une dimension importante de la pédagogie centrée sur l'enfant.

8. Le nombre de jours de présence des élèves à l'école a-t-il augmenté?

L'absence de registres de présence des élèves dans la majorité des écoles ne permet pas de répondre à cette question. Le passage de l'équipe d'évaluation dans les écoles a toutefois attiré l'attention des responsables scolaires sur la pertinence et l'utilité d'un tel instrument dans la gestion de l'école. Il s'agit d'une activité de gestion administrative qui devrait faire l'objet d'une attention particulière dans les activités de formation et de suivi du projet ED 2004.

9. Les services fournis par ED 2004 ont-ils permis d'améliorer le taux de réussite en mathématique et le taux de promotion des élèves de 3^e année et de 5^e année?

Les analyses ont montré que le projet ED 2004 a eu un impact positif sur la promotion scolaire, que ce soit par le biais de la FAD ou du paquet de services complet. C'est au niveau des mathématiques que l'effet du projet ED 2004 s'est fait davantage sentir. Toutes les écoles ayant participé au projet que ce soit les écoles FAD ou les écoles de la Cohorte 1 ont connu de fortes

augmentation des taux de réussite en mathématique, supérieures à celles des écoles témoins dans le cas de la 3^e et de la 5^e années.

6.2 Les hypothèses de base du projet ED 2004

Examinons en quoi les hypothèses qui fondent le projet ED2004 et le SOAG sont validées par les données recueillies et analysées au cours de cette évaluation.

Hypothèse : De meilleures méthodes d'enseignement et d'apprentissage vont accroître la réussite scolaire, telle que mesurée par la réduction des taux de répétition et d'abandon, ce qui conduira à des meilleurs taux de passage dans les temps prescrits.

Validation : Cette hypothèse est valable et est supportée partiellement par les résultats de l'évaluation. L'approche pédagogique mise de l'avant par ED 2004 a permis une augmentation de la réussite en mathématique et une augmentation des taux de promotion. Toutefois, tel que discuté au Chapitre 3 – Qualité de l'éducation, la réussite en mathématique ne constitue pas un bon indicateur du taux de promotion. Par ailleurs, cette hypothèse n'a été vérifiée que sur la base des taux de réussite en mathématique et des taux de promotion. Les données fiables sur les abandons et les redoublements ne sont pas facilement disponibles et le projet ED 2004 n'est pas outillé actuellement pour en assurer le suivi. Enfin, à la lumière des données recueillies, un des facteurs les plus importants pour améliorer les taux de passage dans les temps prescrits est la prise en compte des groupes d'âge dans les classes. Jusqu'ici le projet ED 2004 n'en a pas tenu compte.

Hypothèse : La formation des enseignants et des directeurs, l'utilisation de matériel pédagogique, un enseignement centré sur l'élève et l'utilisation de l'enseignement interactif par radio vont accroître l'apprentissage dans la classe, autant d'éléments qui pourront être mesurés par les taux de passage aux examens.

Validation : Les données de l'étude supportent cette hypothèse. Ce que l'étude questionne, par contre, c'est la pertinence d'utiliser toutes ces approches à l'intérieur d'une même stratégie. Ainsi, bien que la FAD permette globalement une plus forte réussite en mathématique que le paquet complet fourni par ED 2004, cette approche apparaît moins efficace en termes de promotion scolaire. Il est possible qu'un renforcement du paquet ED 2004, notamment par la prise en compte des âges élevés dans les classes, puisse à moindre coût s'avérer beaucoup plus efficace que la FAD, tant au niveau de la réussite en mathématique, comme c'est déjà le cas pour les taux de réussite au test administré en 4^e année lors de l'enquête, qu'au niveau de la promotion. En fait, ce que l'étude a démontré, c'est que si chaque membre de l'hypothèse apparaît valide, la combinaison de chacun n'est possiblement pas la stratégie la plus efficace ou la plus économique pour améliorer les apprentissages dans la classe.

Hypothèse : Les cantines scolaires accroissent la fréquentation scolaire des élèves et leur capacité d'apprendre, ce qui en retour influe sur leur réussite.

Validation : L'évaluation n'a pas permis d'établir de liens entre la cantine scolaire et la réussite scolaire. Dans pratiquement tous les cas, l'analyse des données a produit des résultats contradictoires. De plus, l'absence de registre de présence des élèves ne permet pas de suivre l'évolution de la fréquentation scolaire. Cette hypothèse n'a donc pas été validée.

Hypothèse : Une participation accrue des parents et de la communauté aux affaires de l'école a un impact sur la réussite des enfants (en plus de contribuer à susciter des comportements et des attitudes plus démocratiques, ce qui est conforme aux objectifs que poursuit USAID au niveau du renforcement de la société civile).

Validation : Cette hypothèse n'a pu être validée parce que les activités du projet ED 2004 en matière de participation communautaire n'ont démarré que cette année, avec la rentrée scolaire 2000-2001. Par contre, certaines données, notamment celles sur la réussite des filles ou la performance plus élevée des écoles témoins dans certains domaines, pourraient peut-être trouver une explication dans cette dimension communautaire à l'effort d'éducation. Il s'agit d'ailleurs d'une des avenues à explorer dans l'avenir pour valider cette hypothèse.

Hypothèse : L'approche par grappe, qui met l'accent sur des réseaux d'écoles, accroît le rapport coût-efficacité des appuis de l'USAID.

Validation : La mission d'évaluation n'a pas été en mesure de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Une analyse comparative avec d'autres types d'approche auraient été nécessaires pour fournir des données pertinentes. Par ailleurs, la livraison des services sur les sites (en région) par l'intermédiaire des Sponsors qui ont des bureaux dans ces endroits et, en plus, selon la méthode de formation dite « en cascade », permet de supposer que des économies d'échelle sont réalisées. Cela dit, le coût des frais généraux de plusieurs Sponsors et de l'agence d'exécution viennent atténuer les gains réalisés dans le type d'approche.

Hypothèse : Une politique éducative réformée qui met en place des normes de qualité en partenariat et les renforce à travers l'octroi de licences aux écoles, conduira à l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire.

Validation : Il est évident que l'obligation d'avoir une licence de fonctionnement élève le niveau attendu des responsabilités des gestionnaires des écoles puisqu'ils ont des comptes à rendre au pouvoir public. Cependant, si la licence demeure un acte d'enregistrement administratif sans conséquences sur le suivi de la qualité des intrants et des résultats produits par les écoles, l'obligation d'avoir une licence n'est pas très significatif. Si le MENJS n'a pas les moyens d'assurer (faute de ressources humaines) que la licence correspond à une permis d'exploitation dûment contrôlé, l'amélioration de la qualité demeure un vain mot.

Hypothèse : L'absence d'amélioration des conditions physiques de l'environnement scolaire n'empêche pas l'atteinte de l'objectif SO4.

Validation : Le projet ED2004 a été conçu en se fondant sur l'hypothèse que « L'absence d'amélioration des conditions physiques de l'environnement scolaire n'empêche pas l'atteinte de l'objectif stratégique SO4 ». Cette hypothèse est vraie en théorie, car chacun sait qu'un enfant peut apprendre assis par terre sur une natte, sans école en béton, sans pupitre ou tableau noir : il suffit d'un maître et d'un programme. En réalité, les enfants haïtiens qui vont à l'école (la moitié qui a cette chance) se rendent dans des écoles en dur (blocs de ciments, bois ou autre) où, dans la majorité des cas, les conditions physiques et hygiéniques (latrines, eau) sont déplorables. Au cours de l'exercice d'évaluation, les visites dans les écoles de même que les différents entretiens avec les parents, professeurs et directeurs ont mis en lumière certains facteurs qui agissent comme contrainte à la fréquentation scolaire. Parmi ces facteurs, on retrouve : l'environnement physique de l'école et la sécurité. De plus, l'analyse des données sur les conditions physiques dans les salles de classe a fait ressortir un lien positif entre des facteurs comme la lumière et l'espace de travail et la réussite en mathématique et la promotion. Ces données, bien que parcellaires, auraient tendance à invalider cette hypothèse.

Hypothèse : Les différences des écoles du point de vue des régions, des programmes académiques, du statut légal (privé ou public) n'affectent pas les performances académiques.

Validation : Cette hypothèse supporte en théorie l'approche prônée par ED 2004 qui vise le développement professionnel des maîtres (donc une formation différenciée) et la participation communautaire via un projet d'école (donc une singularisation de l'école en fonction de son milieu et une adaptation du programme d'étude). La pratique du projet ED 2004 au cours des deux dernières années est plutôt allée dans le sens d'une uniformisation de la formation des maîtres via des programmes de formation standardisés et le report du volet participation communautaire, donc de l'adaptation des programmes. Dans la mesure où la pratique mise de l'avant par ED 2004 s'est orientée vers une standardisation plutôt qu'une individualisation des écoles, et ce dans l'optique d'améliorer les performances académiques, cette hypothèse a, dans le meilleur des cas, été abandonnée par le projet.

Hypothèse : La pauvreté relative des familles n'empêche pas la fréquentation et la réussite scolaire.

Validation : Il s'agit ici de deux hypothèses distinctes qui ne reposent pas sur les mêmes considérations. Dans le cas du lien entre la pauvreté et la fréquentation scolaire, la plupart des données empiriques, tant d'Haïti que d'Afrique, d'Asie, d'Europe ou d'Amérique établissent un lien direct la pauvreté et la sous-scolarisation. Cette hypothèse apparaît totalement fautive, voire même dangereuse car elle tend à banaliser le phénomène de la pauvreté. De plus, lorsque l'école n'est pas perçue comme pouvant améliorer les conditions de vie, les parents, dans leur stratégie de survie, ne prennent pas en compte l'éducation des enfants. Les visites d'écoles effectuées lors de l'évaluation ont d'ailleurs permis de constater que dans les milieux les plus pauvres, le nombre d'enfants ne fréquentant pas l'école était plus élevé. Les interlocuteurs questionnés sur les causes de cette non fréquentation ont identifié comme première raison l'incapacité des parents à payer les frais de scolarité. Dans la majorité des écoles visitées, les enfants dont les parents ne paient

pas la contribution scolaire sont soit exclus de l'école, soit terminent leur année sans avoir leur carnet scolaire, ce qui les empêchent de poursuivre leurs études au niveau suivant. Ces données invalident la première partie de l'hypothèse.

En ce qui a trait au lien entre pauvreté et réussite scolaire, les données collectées sur la réussite en mathématique et la promotion auraient tendance à supporter l'indépendance de ces variables. Ainsi, par exemple, les élèves de certaines écoles défavorisées de l'échantillon ont obtenu des résultats supérieurs aux élèves d'écoles mieux nanties au test de mathématique administré en classe de 4^e année. Sans étude socio-économique plus approfondie, il n'est toutefois pas possible de valider cette hypothèse. Cette hypothèse mérite toutefois d'être maintenue dans la poursuite du projet.

Hypothèse : Un accroissement important de l'accès à l'école primaire n'est pas une condition pour atteindre l'objectif stratégique.

Validation : Il s'agit ici d'un question de nombre. Si l'amélioration des capacités humaines signifie, dans le cas du secteur éducatif et au niveau de l'école fondamentale, tous les enfants en âge d'aller à l'école, l'hypothèse est fausse. On ne peut espérer atteindre l'objectif stratégique si le principe de l'universalité de l'enseignement n'est pas inclus dans la planification des programmes d'appuis. Peut-on améliorer les capacités humaines de quelques enfants haïtiens? certainement. Devrait-on viser l'amélioration des capacités humaines chez tous les enfants haïtiens ? certainement. En résumé il faudrait intégrer dans une seule vision qualité et accès, là où un projet de qualité est en cours il devra s'adresser à tous les enfants de la région (de la zone) d'implantation, autrement on aboutit à des discriminations souvent injustifiables.

Hypothèse : La coordination inter-donateurs n'est pas nécessaire pour atteindre l'objectif stratégique.

Validation : ED2004 et le SOAG devraient plutôt travailler de concert avec les autres bailleurs de fonds. Une condition de réussite est d'établir de synergies avec les autres donateurs qui interviennent dans le secteur.

Hypothèse : Le programme des cantines scolaires n'accroît pas les coûts scolaires des parents (à laquelle il faut ajouter 2 autres hypothèses sur le temps des repas et la valeur nutritive).

Validation : Plusieurs écoles visitées ajoutent des frais spécifiques, à titre de contribution des parents, pour fournir la cantine scolaire. Bien que cette question n'ait pas été approfondie, il peut s'agir, dans certains cas, d'une politique du bailleur de fonds qui exige une contrepartie communautaire. Par ailleurs, le montant de cette contribution est moindre que le coût réel de la nourriture consommée par l'enfant. Dans la mesure où le parent nourrit correctement son enfant à la maison, la présence de la cantine scolaire pourrait diminuer le coût global de la scolarisation pour les parents. Cette hypothèse suppose des études plus approfondies, telle que celle en cours actuellement par l'équipe John Snow. Il est par ailleurs important de

demander si le coût économique de la cantine ne vient pas réduire à néant les éventuels avantages financiers à court terme pour les ménages.

6.3 Synthèse des recommandations

RECOMMANDATION 2-1 : COLLABORATION AVEC LE MENJS

ED2004 DOIT POURSUIVRE LES ACTIVITÉS DE COLLABORATION DÉJÀ ENTREPRISES AVEC LE MENJS ET EN SUSCITER DE NOUVELLES AFIN D'ÉTABLIR DIVERSES FORMES DE PARTENARIAT AVEC LES POUVOIRS PUBLICS. CES EXPÉRIENCES AURONT VALEUR D'EXEMPLES POUR LES SUITES DU PROJET.

RECOMMANDATION 2-2 : INTÉGRATION DES PROJETS SOAG ET ED2004

LE PROJET SOAG ET LE PROJET ED2004 FONCTIONNENT DE MANIÈRE PARALLÈLE ET INDÉPENDANTE; ILS ONT CEPENDANT EN COMMUN LA TÂCHE D'AMÉLIORER LE DIALOGUE PRIVÉ/PUBLIC ET CHACUN A UNE PART À FAIRE DANS L'IMPLANTATION DES EFACAP. A L'AVENIR, CES DEUX PROJETS DEVRAIENT ÊTRE INTÉGRÉS DANS UN SEUL PROGRAMME D'APPUI AU SECTEUR ÉDUCATIF HAÏTIEN.

RECOMMANDATION 2-3 : UN COMITÉ CONJOINT BIPARTITE

UN COMITÉ BIPARTITE, MENJS ET USAID, DEVRAIT PRÉSIDER AUX DESTINÉES DU PROJET ED2004/SOAG. LA FONHEP PEUT ÊTRE INVITÉE À CE COMITÉ EN TANT QUE PRINCIPAL REPRÉSENTANT DU SECTEUR PRIVÉ.

RECOMMANDATION 2-4 : RELATIONS AVEC LE MENJS EN RÉGION

LES GESTIONNAIRES DU PROJET ED2004 DEVRAIENT FIXER LES RÈGLES DE COLLABORATION DES SPONSORS AVEC LES STRUCTURES DÉCENTRALISÉES DU MENJS ET NE PAS LAISSER LES SPONSORS DÉCIDER DU GENRE DE COLLABORATION À ÉTABLIR.

RECOMMANDATION 2-5 : ÉQUIPE DE PROJET

DES RÉVISIONS DE RÔLES ET UNE CLARIFICATION DES TÂCHES ENTRE LES RESSOURCES ET LES 4 CELLULES TECHNIQUES, PARTICULIÈREMENT EN CE QUI CONCERNE LA FONCTION SUIVI / ÉVALUATION, DEVRAIENT PERMETTRE D'OBTENIR DE MEILLEURS RÉSULTATS.

RECOMMANDATION 2-6 : L'INFORMATION

ED2004 DEVRAIT PROCÉDER À UNE REVUE DE L'ENSEMBLE DES INFORMATIONS QUI SONT DEMANDÉES AUX SPONSORS ET EXAMINER SOIGNEUSEMENT EN QUOI CELLES-CI CONTRIBUENT À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE DU PROJET.

RECOMMANDATION 2-7 : PRODUCTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

QUE ED2004 PRENNE LES MOYENS POUR ASSOCIER DES RESSOURCES HAÏTIENNES AUX TRAVAUX DE CONCEPTION DE LA CTQE.

RECOMMANDATION 2-8 : PLANIFICATION

1. AMORCER, AVEC LE CONSORTIUM ACTUEL AED/TMG/EDC, LA PLANIFICATION D'UNE PHASE DE CONSOLIDATION DU PROJET ED2004 POUR UNE NOUVELLE PÉRIODE DE 3 ANS ALLANT DU 01 OCTOBRE 2001 AU 30 SEPTEMBRE 2004.
2. PRÉPARER, POUR LES FINS CONTRACTUELLES, UN DOCUMENT DE PROJET SOMMAIRE AFIN DE RETENIR LE CONTRACTOR. S'ASSURER QUE CE PROJECT PAPER N'A PAS L'AMBITION DE TOUT DÉFINIR À L'AVANCE MAIS, PLUTÔT, QU'IL DÉFINISSE EXPLICITEMENT CE QUI EST ATTENDU DU CONTRACTOR.

3. DONNER AU CONTRACTOR LA RESPONSABILITÉ DE PRODUIRE UN PLAN D'EXÉCUTION DÉTAILLÉ QUI REÇOIVE L'APPROBATION DES PARTIES EN CAUSE, LE MENJS ET L'USAID. PAR LA SUITE, S'ASSURER QUE CE PLAN D'EXÉCUTION DEVIENNE LE DOCUMENT MAÎTRE À PARTIR DUQUEL LA MESURE DU PROGRÈS ACCOMPLI PEUT ÊTRE RÉELLEMENT FAITE.
4. PRENDRE LE TEMPS NÉCESSAIRE POUR FAIRE UNE PLANIFICATION DÉTAILLÉE DES STRATÉGIES ET DES ACTIVITÉS À RÉALISER DANS LE PLAN D'EXÉCUTION, 6 MOIS SI NÉCESSAIRE OU MÊME PLUS.

RECOMMANDATION 2-9 : SUIVI/ÉVALUATION

IL SERAIT OPPORTUN QUE L'USAID AIT RECOURS AUX SERVICES D'UN AGENT DE SUIVI INDÉPENDANT AYANT, ENTRE AUTRES, LA RESPONSABILITÉ D'ASSURER LES TÂCHES DE SUIVI, DE COMMENTER LES RAPPORTS TRIMESTRIELS, DE CONSEILLER LE COMITÉ MIXTE, D'APPUYER LE *CONTRACTOR* À CONCEVOIR ET À ALIMENTER UN CADRE DE MESURE DU RENDEMENT ET DE SUIVRE L'ÉVOLUTION DES PARTENARIATS AVEC LES ORGANISMES DU SECTEUR PRIVÉ ET PUBLIC.

RECOMMANDATION 2-10 : ORGANISMES PARTENAIRES

EVITER DE CHOISIR DES PARTENAIRES SANS AVOIR RECOURS A UN MÉCANISME COMPÉTITIF. UN SYSTÈME QUI NE FAVORISE PAS LA CONCURRENCE ET LA COMPÉTITIVITÉ DANS L'ALLOCATION DES RESSOURCES RISQUE DE PASSER À CÔTÉ DE L'OBJECTIF D'EFFICIENCE DÉFINI PAR LE PRINCIPE DE LA MEILLEURE QUALITÉ AU MEILLEUR COÛT.

RECOMMANDATION 2-11 : DES PARTENARIATS FONCTIONNELS

DÉVELOPPER À COURT TERME DES PARTENARIATS AU NIVEAU DE LA FONCTION SUPERVISION/INSPECTION SERAIT EN EFFET UN DÉFI MAJEUR À RELEVER, ET ED2004 POURRAIT Y CONTRIBUER SIGNIFICATIVEMENT, SOIT DANS L'ANNÉE À VENIR SOIT DANS SA DEUXIÈME PHASE.

RECOMMANDATION 2-12 : AVENIR DE LA FONCTION INSPECTION

DANS LE CONTEXTE DE RESSOURCES FINANCIÈRES LIMITÉES, LE DÉBAT SUR LA FONCTION DE L'INSPECTION SCOLAIRE DEVRAIT AVOIR LIEU DE LA FAÇON LA PLUS OBJECTIVE POSSIBLE. UNE GESTION DES RESSOURCES SCOLAIRES AXÉE SUR LES RÉSULTATS ET NON SUR LES PROCESSUS POURRAIT AMENER LES DÉCIDEURS À FAVORISER UN SYSTÈME QUI VALORISE ET RESPONSABILISE CEUX QUI GÈRENT EFFECTIVEMENT LES ÉCOLES. ED2004 DEVRAIT PARTICIPER À CE DÉBAT DANS L'AVENIR.

RECOMMANDATION 2-13 : PLUS DE RESPONSABILITÉS AUX SPONSORS

DANS LA PROCHAINE PHASE DE ED2004 IL SERAIT TRÈS IMPORTANT DE POUVOIR TRANSFÉRER UNE PLUS GRANDE PART DE RESPONSABILITÉS AUX SPONSORS, EN PARTICULIER AUX ONG ET AUTRES INSTITUTIONS QUI OEUVRENT DÉJÀ EN ÉDUCATION.

RECOMMANDATION 2-14 : ÉVALUATION DES SPONSORS

MALGRÉ LES DIFFICULTÉS INHÉRENTES À LA CONCEPTION D'UNE MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION OBJECTIVE DES SPONSORS (EN RAISON DES CARACTÉRISTIQUES DIFFÉRENTES DE LEUR IMPLICATION), IL SERAIT IMPORTANT QUE ED2004 PROCÈDE À UNE COMPARAISON DES SPONSORS SUR LE PLAN DES RÉSULTATS OBTENUS.

RECOMMANDATION 2-15 : DES ÉCOLES NOYAUX

IL SERAIT IMPORTANT DE REVENIR AU CONCEPT INITIAL DE L'ÉCOLE NOYAU QUI EST LE CENTRE D'UN RÉSEAU D'ÉCOLES DANS SON MILIEU. CETTE ÉCOLE NOYAU, AYANT DE BONS STANDARDS (LES CRITÈRES ACTUELS DE ED2004), S'ASSOCIE AVEC LES AUTRES ÉCOLES DU MILIEU (PEU IMPORTE LEUR NIVEAU DE STRUCTURATION) ET CRÉE UNE GRAPPE QUI CONTIENT LES BONNES ET LES MOINS BONNES ÉCOLES D'UN ENDROIT DONNÉ.

RECOMMANDATION 2-16 : LE CHOIX DES ÉCOLES

IL SERAIT OPPORTUN QUE, AU COURS DE LA PROCHAINE ANNÉE , OU DU MOINS AU COURS DE LA PHASE DE PROLONGATION DE 3 ANS, LES NOUVELLES ÉCOLES QUI ADHÉRENT AUX GRAPPES FASSENT LE PREMIER PAS ET QU'UN MÉCANISME SOIT MIS EN PLACE POUR RECEVOIR ET ANALYSER LES REQUÊTES.

RECOMMANDATION 2-17 : LA FORMATION CONTINUE DES MAÎTRES AU MENJS

DANS SA PHASE DE PROLONGATION, ED200 DOIT CONCEVOIR SES MODULES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN LES ARTICULANT AVEC CE QUI EST DÉVELOPPÉ AU MENJS EN LA MATIÈRE. L'EXPÉRIENCE ACQUISE PAR ED2004 POURRAIT AIDER À DÉVELOPPER ET IMPLANTER UN PROGRAMME RÉALISTE.

RECOMMANDATION 3-1 : LES DONNÉES SCOLAIRES

RENFORCER LE SYSTÈME DE SUIVI DES DONNÉES COLLECTÉES DANS LES SALLES DE CLASSE, TANT AU NIVEAU DES COMPORTEMENTS DES PROFESSEURS ET DE LEURS HABILITÉS PÉDAGOGIQUES QU'AU NIVEAU DES STATISTIQUES SCOLAIRES, TELLES LES REGISTRES DE PRÉSENCES DES PROFESSEURS ET DES ÉLÈVES. CECI PERMETTRA DE MESURER L'ÉVOLUTION RÉELLE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT.

RECOMMANDATION 3-2 : LE TEST DE MATHÉMATIQUES

REVOIR LE TEST DE MATHÉMATIQUE UTILISÉ POUR MESURER LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN ÉVITANT CERTAINS BIAIS CULTURELS ET POUR MIEUX CORRESPONDRE AU PROGRAMME OFFICIEL DU MENJS.

RECOMMANDATION 3-3 : UTILISER LES OUTILS DE L'ÉVALUATION

SUR LA BASE DES DONNÉES RECUEILLIES PAR L'ÉQUIPE D'ÉVALUATION, NOTAMMENT EN CE QUI A TRAIT AUX DONNÉES SCOLAIRES DE L'ANNÉE 1999-2000 AINSI QU'AUX OBSERVATIONS EN SALLE DE CLASSE, CONSTITUER UNE BASE DE DONNÉES SUR LA SITUATION ACTUELLE DES ÉCOLES QUI SERVIRA À ÉVALUER LA PERFORMANCE FUTURE DU PROJET DE MANIÈRE PLUS SYSTÉMATIQUE. A CETTE FIN, LES OUTILS DÉVELOPPÉS EN COLLABORATION ENTRE L'ÉQUIPE D'ÉVALUATION ET LA CTEQ DU PROJET ED 2004 DEVRAIENT ÊTRE INTÉGRÉS AUX INSTRUMENTS EXISTANTS VOIRE MÊME REMPLACER CERTAINS INSTRUMENTS EXISTANTS, SURTOUT EN CE QUI A TRAIT AUX OBSERVATIONS EN SALLE DE CLASSE.

RECOMMANDATION 3-4 : RENFORCER LES FORMATIONS

RENFORCER LA FORMATION DISPENSÉE AUX PROFESSEURS POUR QU'ILS UTILISENT PLUS EFFICACEMENT LES DIFFÉRENTS OUTILS ET SUPPORTS PÉDAGOGIQUES, PAR EXEMPLE : LE RÔLE DES STATISTIQUES À DES FINS DE GESTION SCOLAIRE; LES OBJECTIFS DE COURS ET LES CAHIERS DE PRÉPARATION DE COURS POUR SUPPORTER LA RELATION PÉDAGOGIQUE ENTRE LE MAÎTRE ET L'ÉLÈVE; LE PROGRAMME DÉTAILLÉ COMME OUTIL DE TRAVAIL ET DE PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT.

RECOMMANDATION 3-5 : LES SURÂGÉS

INTÉGRER LA QUESTION DES SURÂGÉS DANS LA PROBLÉMATIQUE DU PROJET PUISQUE, EN FONCTION DES RÉSULTATS DES ANALYSES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN FONCTION DES ÉCARTS D'ÂGE ENTRE LES ÉLÈVES DANS LES SALLES DE CLASSE, LA PRISE EN COMPTE DE LA CONSTITUTION DES GROUPES-CLASSE APPARAÎT COMME PRIORITAIRE POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI.

RECOMMANDATION 3-6 : DES ÉTUDES COMPLÉMENTAIRES

CONDUIRE DES ÉTUDES COMPLÉMENTAIRES POUR MIEUX CERNER LES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE DES FILLES À L'ÉCOLE ET POUR DÉGAGER LES LIENS ENTRE LE NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE DU MILIEU D'IMPLANTATION DE L'ÉCOLE ET LA CANTINE SCOLAIRE ET LEURS EFFETS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE.

RECOMMANDATION 4-1 : COMMUNICATION DE DONNÉES FINANCIÈRES À ED2004 HAÏTI

L'ÉQUIPE ED2004 À PORT-AU-PRINCE DOIT DISPOSER D'ÉTATS D'EXÉCUTION PLUS DÉTAILLÉS DE LA PART DES SOUS-TRAITANTS À WASHINGTON, ET EN TEMPS PLUS UTILE, POUR POUVOIR EFFECTUER UN MEILLEUR SUIVI ÉCONOMIQUE DE LA RÉALISATION DES TÂCHES OPÉRATIONNELLES.

RECOMMANDATION 4-2 : COÛTS UNITAIRES

DÉFINIR UN MODE DE CALCUL DÉFINITIF D'UNE SÉRIE DE COÛTS UNITAIRES PAR INDICATEUR DE PERFORMANCE POUR LA TÂCHE 03 – PRESTATION AUX ÉCOLES, QUI PUISSE SERVIR À LA FOIS AU SUIVI DU PROJET (COMPARAISON DU COÛT DES COHORTES) ET À SON ÉVALUATION FINALE. CE QUI SUIT CONSTITUE UNE PREMIÈRE PROPOSITION DE DÉFINITION.

RECOMMANDATION 4-3 : DÉVELOPPEMENT DU MIS

REPENSER LA CIRCULATION, L'ARCHIVAGE DE, ET L'ACCÈS À L'INFORMATION RELATIVE AUX CONTRATS; ASSURER LA COMPATIBILITÉ ENTRE L'INFORMATION BUDGÉTAIRE ET LE SYSTÈME COMPTABLE; ET ASSURER LE RAPPROCHEMENT ENTRE CETTE INFORMATION ET CELLE DES INDICATEURS DE PERFORMANCE POUR UN SUIVI EFFECTIF DES RÉSULTATS DES SPONSORS.

Annexes

Annexe 1-1

Liste des personnes rencontrées

PERSONNES RENCONTRÉES**APV**

Yvon Yacinthe Faustin, Directeur technique

CARE

Frédérique Lehoux, Directrice régionale adjointe, Nord-Ouest / Artibonite

Linde Rachel, Conseillère, Suivi & Evaluation

Nellie Jentillon, CCP / Gonaïves

Wilner Termilus, Assistant project manager, responsable du dossier ED2004 / Gonaïves

CRS / Cayes

Todd Holmes, directeur régional

Levelt Robert, project manager, chargé du dossier ED2004

ÉCOLES

. Ecole St-Siméon, Croix-des-Bouquets

Père Samuel St-Louis, administrateur de l'école, Eglise Episcopale

. Ecole de l'Armée du Salut, Petit-Goâve

Joseph Bonhomme, directeur

. Ecole Sacré-Cœur National, Petit-Goâve

Elysé Mingot, secrétaire du comité de gestion

. Ecole mixte communautaire de Chinciron (Fonds Baptiste)

Vertilus Jean, Fondateur, président du comité des parents

ED 2004

Jean Georges Dehasse, Directeur des Activités

Maryline Louis, Administrateur et responsable de la Cellule de suivi

William Michel, spécialiste en monitoring et évaluation

Nicole Racine, responsable du programme FAD

Susan E. Schuman, responsable de la CTQE, spécialiste en développement curriculaire

Concha Gonzalez, membre de la CTQE

Jean-Michel Charles, membre de la CELLOP, correspondant / Sponsors

Jean-Marc Zamor, membre de la CELLOP, correspond / Sponsors

Georges Nicolas, membre de la CELLOP, correspondant / Sponsors

Emmanuel Jean, membre de la CPRC

Harold Narcisse, membre de la CPRC

FONHEP

Vania Berrouet, Directrice générale

Desroches, membre du CA de la FONHEP

FOSCASEC

Dr Guillaume André, fondateur

Cherubin Franz Gesner, ECP

MENJS

Joël D. Jean-Pierre, Directeur de cabinet du ministre / Directeur général
 Kénold Moreau, ex-Directeur général
 Walter Gédéus, Directeur, Direction de la Formation et du Perfectionnement
 Kerline Dessalines, Responsable de la Formation continue
 Reine Leroy, consultante, secrétaire de la Commission Nationale sur le Partenariat
 Marie-Yolène Thevenin, Directrice, Direction de l'Enseignement Fondamental
 Luc Tany, chef de service, DEF
 Jocelyn Halaby, chef service licence DAEP
 Creutzer Mathurin, responsable, DESRS
 BDS de Croix-des-Bouquets
 Ghilaine Bastien, inspectrice principale

BDS de St-Marc

Jacques Touny, inspecteur principal

BDS de Petit-Goâve

Lorrelie Jean Wesner, inspecteur de zone
 St-Jour Claudin, inspecteur de zone
 Criebe Ifanes, inspecteur de zone

DDE de Gonaïves

Charles-Edouard Killick, Directeur départemental

DDE de l'Ouest

Adler Alexandre Léandre, Directeur départemental

DDE des Cayes

Claudette Delorme, Chef service, Ressources humaines
 Lamercie Jean, inspectrice zone 9
 Mélanie Génosier, inspectrice zone 2
 Sylvestre Jean-Robert, inspecteur zone 3 (district de Port-Salut)

PAEH

Joël Desse, Conseiller pédagogique

PAENA

Benoît Fournier, chef de projet

PAM

Mario Touchette, chargé de projets, chargé du dossier ED2004
 Nancy Exilas, Formatrice de Formatrice

SADA

Alistair Rodd, représentant
 Guy Claireville, ECP, Fonds Baptiste

SAVE THE CHILDREN

Sophie Makonnen, responsable éducation, chargé du projet ED2004
 Odel Eleazard, Program director, Grand-Goâve
 Romie Alexis, FF (SAVE et APV)

Gilles RénoId, enseignant, grappe de Dano
André Jean Maxan, enseignant, grappe de Dano
Baptison Wilbert, secrétaire du Comité de la grappe

STEM

Pasteur Morissette, fondateur
Jean-Gary Pierre, CCP,
Edmond Jean-Paul, Coordonnateur adjoint,
Micarme Soifaite, ECP
Francine Buchmann, directrice Ecole-Pilote Internationale,

UNIQ

Michaëlle Auguste St-Natus
Emmanuel Bazile, FF, basé à Port-au-Prince
Réginald Paul, FF, basé à Port-au-Prince
Emmanuel Filippi, ECP grappe de Mont-Rouis
Lulu Pierre, ECP, grappe Croix-des-Bouquets

USAID

Marion Warren, directrice de programmes
Yves Joseph, spécialiste éducation

Annexe 1-2

Cadre logique

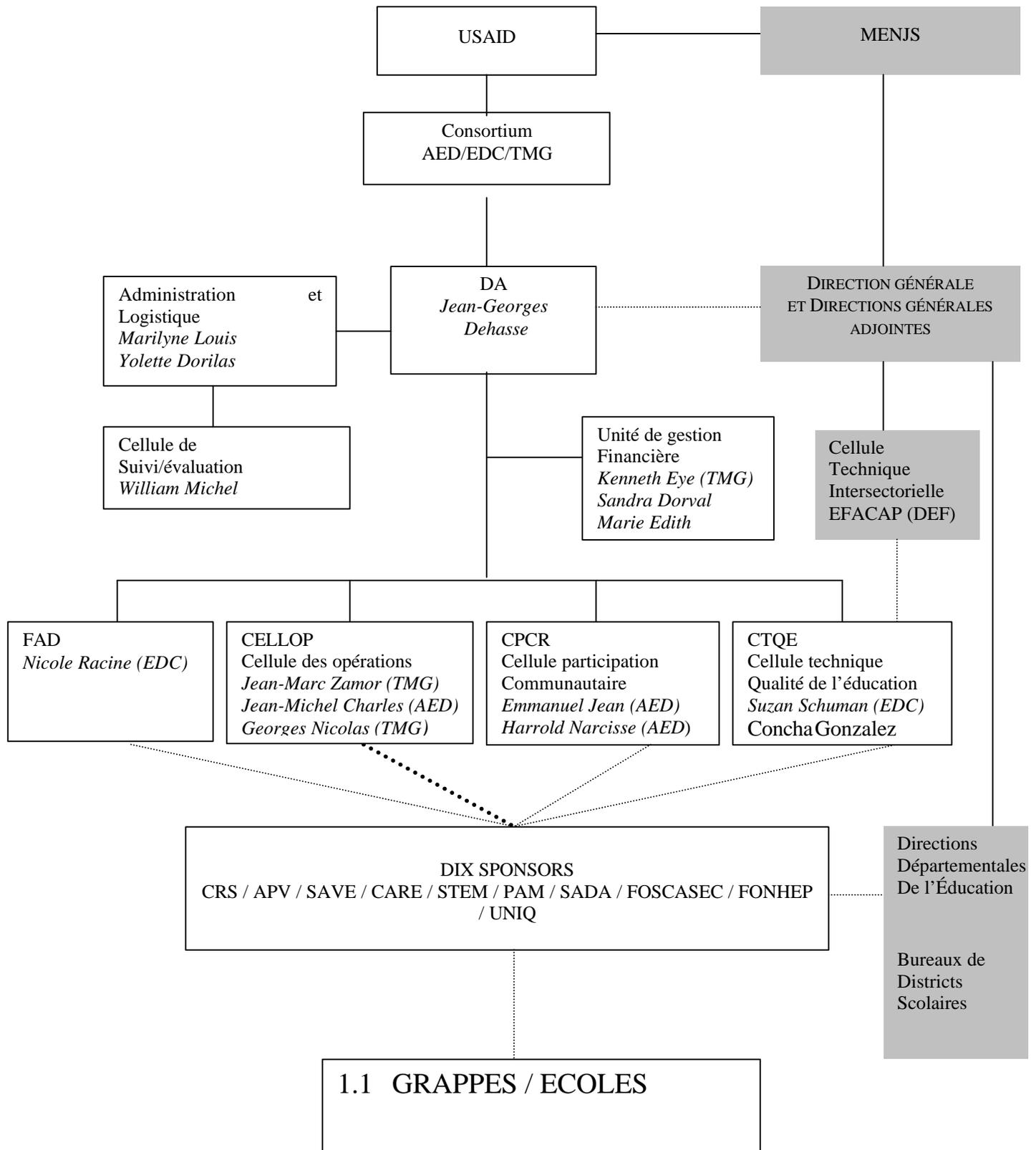
CADRE LOGIQUE

→ <i>Projets</i>	→ <i>Produits et stratégies</i>	→ <i>Résultats intermédiaires</i>	→ <i>Résultats</i>	<i>Objectifs stratégiques</i>
ED2004 EFS II SOAG	Produits <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation des maîtres, directeurs et communautés ▪ Formation à distance ▪ Fourniture de matériel pédagogique ▪ Programmes de cantine scolaire ▪ Mise en place d'EFACAP Stratégies <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partenariats ▪ Approche par grappe ▪ Équité des sexes ▪ Dialogue de politiques Gestion/évaluation <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrôles appropriés des finances et des approvisionnements ▪ Établissement de systèmes de suivi adéquats 	IR-4.1.1 L'enseignement et l'apprentissage sont améliorés dans les écoles primaires IR-4.1.2 Les communautés supportent davantage leurs écoles IR-4.1.3 Un cadre de collaboration amélioré entre les secteurs privé et public	IR-4.1 Amélioration de la qualité de l'enseignement primaire IR-2.3 <i>Les organisations de la société civile promeuvent les principes environnementaux</i> IR-3.3 <i>Autonomisation des femmes</i> IR-5.1 <i>Les organisations de la société civile influencent positivement les politiques</i>	SO-4 Accroissement des capacités humaines SO-2 <i>Ralentissement de la dégradation environnementale</i> SO-3 <i>Des familles de taille désirée en meilleure santé</i> SO-5 <i>Une meilleure gouvernance ouvertement démocratique</i>
Indicateurs de performance	FORMATION DES MAÎTRES, DIRECTEURS ET COMMUNAUTÉS <ul style="list-style-type: none"> ▪ % d'enseignants, de directeurs et de membres de la communautés formés dans la grappe qui utilisent efficacement les nouvelles approches pédagogiques et de gestion FORMATION À DISTANCE (FAD) <ul style="list-style-type: none"> ▪ % d'enseignants formés qui utilisent avec efficacité la technologie FAD ▪ % des leçons données via la FAD FOURNITURE DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE <ul style="list-style-type: none"> ▪ % des écoles/classes des grappes qui reçoivent le kit pédagogique ▪ % du matériel pédagogique effectivement utilisé en classe CANTINES SCOLAIRES <ul style="list-style-type: none"> ▪ % des élèves qui reçoivent un repas à l'école ÉTABLISSEMENT DES EFACAP <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nb d'écoles réhabilitées ▪ Nb de maîtres formés en EFACAP 	IR-4.1.1 Accroissement de la note moyenne en mathématiques et lecture créele à la fin de la 3 ^e année R-4.1.2 <ul style="list-style-type: none"> ▪ % d'écoles du projet dont les groupes de travail ou parents d'élèves ont au moins 2 réunions annuelles et qui mettent en place un petit projet ▪ % de jours de fréquentation scolaire sur le nombre total de jours où l'école est ouverte IR-4.1.3 <ul style="list-style-type: none"> ▪ % d'écoles du projet ED 2004 qui ont une licence ou qui en ont fait la demande 	IR-4.1 % des élèves des écoles du projet qui passent de la 3 ^e année à la 4 ^e année et de la 4 ^e année à la 5 ^e année à la fin de l'année scolaire IR-4.2 <i>Nombre d'orphelinats recevant une aide via les organisations appuyées par l'USAID</i> IR-4.3 <i>Nombre d'abonnés au service Internet</i>	SO-4 % d'élèves de la 6 ^e année qui réussissent l'examen du CEP

Annexe 2-1

Organigramme

ORGANIGRAMME ED2004

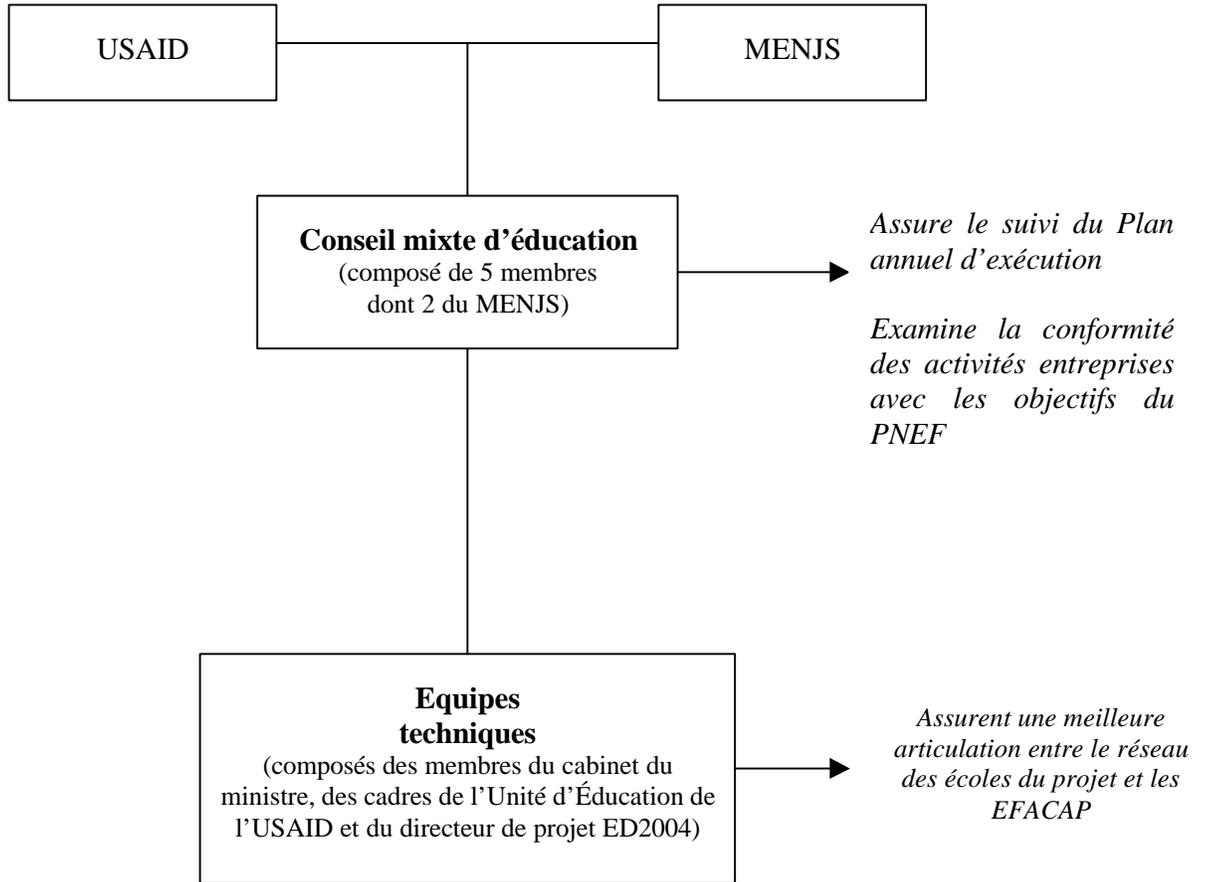


Annexe 2-2

Organigramme structurel

Organigramme du projet ED2004

selon le mémorandum d'entente du 10/09/98

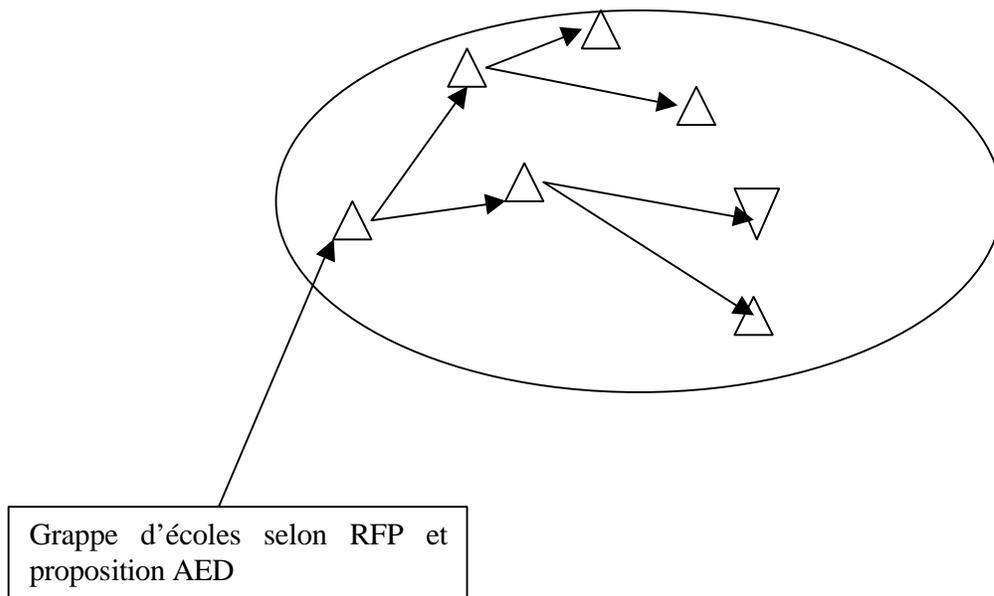
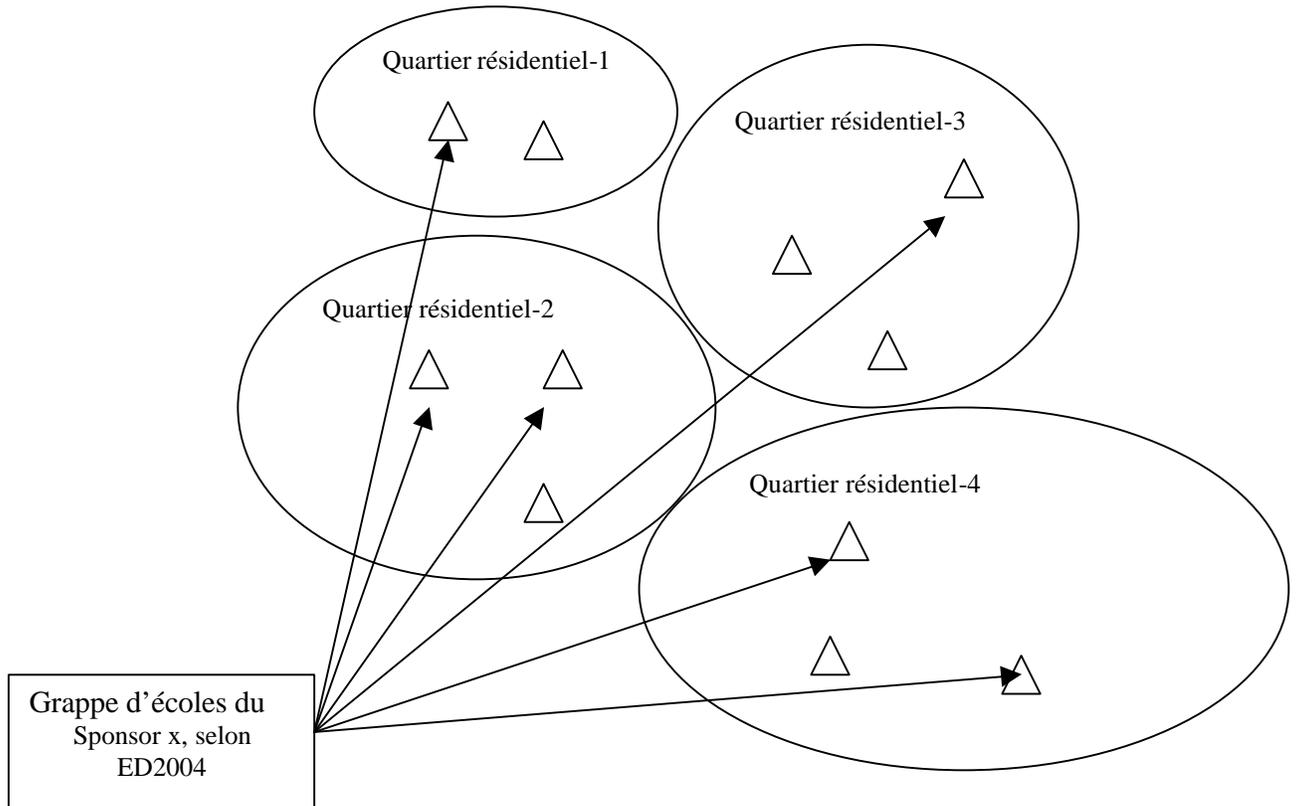


La première rencontre du Conseil mixte a lieu le 17 juin 1999: le MENJS demande des rapports d'activités.

Annexe 2-3

Choix des écoles d'une grappe

△ : école



Annexe 2-4

Analyse du matériel pédagogique

par
Rose Esther Sincimat

1. Introduction

Ce document porte sur l'analyse "genre" (suivant les principes d'égalité des sexes) du matériel pédagogique produit par le projet Ed 2004. Il s'agit de rechercher si les contenus des matériels didactiques produits par ce projet contiennent des stéréotypes sexistes discriminatoires à l'endroit des filles ou des femmes ou s'ils en sont exempts. Nous cherchons aussi à déterminer s'ils promeuvent des attitudes favorables à l'équité des genres, plus précisément si les contenus véhiculent des messages positifs valorisant à la fois les hommes et les femmes.

L'école, plus que tout autre endroit, est considérée comme le lieu où l'on reçoit une instruction qui peut, de ce fait, jouer un rôle capital dans la modification des attitudes socioculturelles qui perpétuent la discrimination sexuelle. Ces attitudes peuvent se trouver à travers les messages véhiculés par le matériel didactique, comme également se percevoir dans la cour de récréation, les salles de classe et la vie quotidienne. Il est donc essentiel de veiller à ce que des images dévalorisant la femme et valorisant l'homme ne soient pas présentées dans les manuels destinés aux élèves et dans les guides pédagogiques des professeurs. Car le livre est un outil à deux tranchants : il peut contribuer à la formation de l'élève au niveau des rapports sociaux conformes à l'équité des genres, tout comme à des rapports sociaux favorisant les stéréotypes sexistes et ce, dépendant du contenu.

Note : Afin de faciliter la lecture du document, le masculin est utilisé pour les deux genres, sans discrimination aucune.

2. Méthodologie

2.1 Matériel didactique

A) L'échantillon

Nous avons examiné le matériel suivant produit par le projet Ed 2004 :

- Manuel du facilitateur
- Manuel de l'animateur
- Cahier du participant

Nous avons également examiné le matériel FAD produit par la FONHEP pour le projet Ed 2004.

B) Niveau d'enseignement

- Le niveau d'enseignement retenu, l'école fondamentale, plus particulièrement les 2^e et 3^e Années.

C) Disciplines considérées

- Deux disciplines enseignées ont été retenues :
 - Lektî (lecture)
 - Matematik (mathématiques)

La liste du matériel didactique consulté est présentée en annexe.

2.2 Les grilles d'analyse

Nous avons retenu l'analyse de contenu qualitative, sans négliger d'attirer l'attention sur l'analyse quantitative et celle du sexisme grammatical.

L'analyse qualitative porte sur :

- La localisation qui permet de situer dans l'espace les hommes et les femmes et d'identifier les lieux qu'ils occupent.
- Les attitudes qui aident à rendre compte des comportements se traduisant soit par des qualités et défauts affectifs, soit par des qualités et défauts volitifs.
- Les rôles qui permettent de déterminer le statut social à travers les activités des personnages.

N.B : Pour l'analyse, nous avons retenu les exemples de texte, les manuels des facilitateurs et animateurs et les cahiers des participants ainsi que les textes des manuels produits par FAD/FONHEP, Ed 2004-FONHEP.

3. Analyse qualitative des stéréotypes sexuels

Dans les différents manuels des facilitateurs et animateurs et dans les cahiers des participants, la problématique de genre en éducation n'a pas été prise en compte. Aucun des objectifs des différentes journées pédagogiques et des ateliers n'a été formulé sur la manière de reconnaître les stéréotypes sexistes discriminatoires à l'endroit des filles et des femmes dans les manuels scolaires, ni comment procéder à leur élimination. Ce qui sous-entend que cette problématique n'a pas été une priorité.

La seule et unique fois qu'on a souligné le problème de genre, c'est au cours du mini-atelier (cohorte 1) sur l'éducation à la citoyenneté, mais au niveau des études de cas. Parmi les cas proposés, il y en a un (le cas 3) qui se réfère à la question d'équité des genres en salle de classe. Le projet Ed 2004 n'a pas de poste de spécialiste en genre ; cependant, à la CTQE, on peut trouver une spécialiste en éducation qui a aussi une expertise en genre. Lors d'un entretien avec cette personne, nous avons pu noter ce qui suit :

“Il y a un cours sur l'équité de genre qui a été donné aux encadreurs, mais c'est tout à fait externe au projet Ed 2004. L'expert venait directement des Etats-Unis. Et, en ce sens, Ed 2004 n'a pas produit de matériel autour de cette question. Au niveau des encadreurs, on a autant de femmes que d'hommes ; pour les sponsors, on trouve des femmes mais pas autant que d'hommes. Lors des journées pédagogiques et des ateliers, on rencontre plus d'hommes que de femmes car, sur le terrain, les hommes sont plus nombreux à être directeurs d'école que de femmes directrices. C'est un problème complexe.”

3.1 Les personnages

- 1) Les personnages pris en exemple dans les manuels et les cahiers des facilitateurs et participants.

Les personnages masculins sont en plus grand nombre que ceux dits *féminins*. Dans les 10 textes proposés et les 4 groupes d'exercices, l'homme est toujours le personnage central. Ce qui sous-entend que les exemples de textes et d'exercices n'ont pas été pris en fonction de l'équité des genres, d'où il en ressort une supériorité masculine.

- 2) Les personnages dans tous les textes et les images des manuels produits pour FAD par FONHEP-Ed 2004.

Les personnages masculins et féminins sont représentés dans les mêmes proportions et dans «Lekti nèt ale» 2è et 3è Années et dans «Lekti nèt ale ak matematik se zafè pa m». Le plus souvent, on rencontre des termes qui font allusion aux enfants masculins et aux enfants féminins tels *timoun*, *elèv* (les enfants, les élèves). Dans le guide des professeurs, ce sont les mêmes représentations qu'on retrouve. Ce qui sous-entend qu'il y a une tendance à valoriser les deux sexes. Dans le texte «Matematik pou nou fasil (*Les mathématiques faciles pour nous*)», nous lisons :

«Ti fi tankou ti gason
 Kapab fè tout operasyon
 Ti fi tankou ti gason
 Matematik fasil pou nou
 (*Les filles comme les garçons
 Peuvent faire toutes les opérations
 Les filles comme les garçons
 Les mathématiques sont faciles pour nous*)»

Au niveau de la page couverture de «Lekti nèt ale» 2è et 3è Années et «Lekti nèt ale ak matematik se zafè pa m», les images reflètent l'équité des genres en éducation. La petite fille et le petit garçon remplissent le même rôle. Car on valorise et la fille et le petit garçon, sans considération du sexe. Chacun est sur le même pied d'égalité.

3.2 La localisation de l'action dans les textes

- 1) Dans les textes et exercices pris en exemple dans les manuels et cahiers des facilitateurs et participants, les lieux sont en général conformes aux activités, mais les textes projettent les pratiques traditionnelles. Les filles et les femmes sont à l'école, à la maison tandis que les hommes sont dans la rue, au travail ou dans les lieux d'exploration, comme la plage, la forêt. Parfois, les femmes se trouvent dans les mêmes lieux que les garçons, mais plutôt en tant que personnages secondaires.
- 2) Dans les textes et les images des manuels et guides des professeurs produits pour FAD par Ed 2004-FONHEP, il n'y a pas de différence marquante quant à l'espace occupé. Les filles et les garçons se retrouvent dans les mêmes lieux, des fois pour effectuer ensemble le même travail, des fois les uns complétant le travail des autres. Dans le texte «Okipasyon nan fanmi Manita (Occupation dans la famille Manita)» nous pouvons lire :

«Sonson al pran dlo
 Manita lave veso yo
 (*Sonson va à la recherche de l'eau
 Manita lave la vaisselle*)»

Ce sont des activités incitatives qui conduisent vers l'équité de genre, la tâche d'aller chercher de l'eau n'incomant pas seulement à la femme, l'homme le fait également. Ces textes peuvent contribuer à éliminer les stéréotypes discriminatoires à l'endroit des filles et des femmes.

3.3 Les attitudes

3.3.1 Les qualités et les défauts affectifs

- Dans les textes des manuels et cahiers des facilitateurs, on présente des femmes joyeuses, obéissantes, respectueuses qui se comportent bien à la maison, à l'école. En ce qui a trait aux défauts affectifs, on montre des femmes jalouses, émotives, haineuses. Les hommes sont présentés comme des gens honnêtes, courageux. Quant aux défauts affectifs des hommes, on les présente comme des brigands, des fuyards et des non-protecteurs. On souligne les qualités et les défauts des hommes et des femmes, mais la tendance qui se dégage tend à *rendre* les hommes *prioritaires* par rapport aux femmes.
- Dans les textes et images des manuels produits pour FAD par FONHEP Ed 2004, on ne présente pas des filles ou des garçons ayant des défauts ou des qualités. On lance des invitations et on conseille aux enfants (filles ou garçons) d'adopter certaines attitudes, on leur demande d'être des filles et des garçons prudents, respectueux, vertueux, on leur conseille d'avoir l'esprit de partage, de respecter les règlements de l'école, le bien d'autrui, de protéger l'environnement. Ces conseils s'adressent aux deux sexes, il y a un équilibre, et chaque fois qu'on considère un garçon, on considère une fille. Ce qui signifie que l'équité des genres est prise en considération. Dans les images, ce sont les mêmes représentations, les filles et les garçons sont présents sans aucune marque de supériorité. Il faut noter que les qualités affectives et volitives sont plus représentatives que les défauts. Ce qui pousse à dire qu'on recherche les attitudes positives ; de plus, on essaie d'éliminer les stéréotypes sexistes quand les filles et les garçons sont présentés de manière équitable avec les mêmes qualités et défauts.

3.3.2 Les qualités et défauts volitifs

- Dans les textes des manuels et cahiers des facilitateurs et participants, on présente des hommes créatifs, actifs, courageux, qui manifestent de la grandeur. Les femmes sont sous-représentées et les qualités volitives n'apparaissent presque pas. En ce qui concerne les défauts volitifs, la peur est partagée, on la trouve et chez les hommes et chez les femmes.
- Dans les textes et les images des manuels pour FAD par FONHEP Ed 2004, on pousse les garçons et les filles à développer l'esprit d'initiative, le sentiment d'appartenance, tout converge vers une éducation de qualité axée sur l'équité des genres. Les images et les textes présentés encouragent les filles et les garçons à mettre en valeur leurs potentialités, à cultiver les bonnes habitudes, à avoir le sens de la responsabilité, la reconnaissance de soi et des autres. Presque toutes les images sont tournées vers le côté positif. Ce qui incite aussi à *penser* positif. Il faut aussi souligner que les stéréotypes sexistes n'apparaissent presque pas dans les textes et les images. On a plutôt tendance à faire ressortir des idées centrées sur l'égalité des sexes.

4. Les Rôles

Dans les textes des manuels et cahiers des participants et facilitateurs, c'est le même schéma traditionnel qui prédomine. Les femmes sont beaucoup plus présentes à la maison et remplissent les tâches domestiques ; par exemple, nous pouvons citer : «Sophie cueille une banane, Marie va donner à manger aux poissons».

Même dans les festivités carnavalesques, les hommes sont identifiés comme des êtres supérieurs par rapports aux femmes :

«Mon père porte un masque de magicien, La fille porte un masque de chien».

Les activités professionnelles sont plus l'affaire des hommes que des femmes. Dans les différents exercices, surtout dans les jeux de langage, on parle toujours du maire, du conseiller, du directeur d'école, comme si ces métiers et ces titres n'étaient pas l'affaire des femmes. Ceci montre des formes de stéréotypes sexistes.

- Dans les textes et les images des manuels produits pour FAD par FONHEP-Ed 2004, les femmes remplissent les mêmes rôles traditionnels : on présente des femmes couturières, infirmières. Les femmes font de la broderie, préparent à manger, plantent des fleurs, font le ménage à la maison. Les leçons (8, 11, 20, 57 – pour ne citer que celles-là) confèrent aux filles et aux femmes des activités domestiques, tandis que, au niveau des leçons (6, A2, A3), on présente des garçons et des hommes qui pratiquent la mécanique, la musique, l'architecture. Ce sont des rôles qui présentent des stéréotypes, car les activités mentionnées dans ces textes et qui y sont réalisées par les filles et les femmes ne sont pas valorisées dans la société haïtienne et considérées comme des activités essentiellement féminines. Dans la réalité, on trouve des femmes qui sont ingénieures, agronomes, professeurs, avocates et autres, mais dans les textes et les images, on ne trouve presque pas de représentations de ce genre. Ce sont les clichés d'autrefois qui apparaissent, ce qui signifie qu'il y a une sorte de reproduction des stéréotypes sexistes:

«Manman liza se kouryè (*La mère de Lisa est couturière*)»

«Papa Mako se mekanisyen (*Le père de Marco est mécanicien*)»

Les filles et les femmes sont donc présentées dans leurs activités domestiques et professionnelles habituelles, les garçons et les hommes de même ; comme s'il n'y avait aucune évolution. Prenons par exemple cette partie d'un texte :

«Sonson di yo : mwen renmen vin chache pwason
pou Manita ka kwit, paske pwofesè a di nou
pwason pèmèt kò moun devlope byen

(*Sonson dit : Je viens pêcher pour que Manita*

Puisse les faire cuire, parce que le professeur nous a dit que les poissons

Permettent au corps de se développer)»

Le message véhiculé contient des stéréotypes sexistes, car l'activité que fait le garçon est plus valorisée dans la société que celle de la fille. Il faut également souligner qu'à travers textes et images, le rôle parental est pris en compte. Dans la famille, les interactions se font dans le respect mutuel entre le père, la mère et les enfants (filles et garçons). En dépit de certains messages stéréotypés sexistes qui sont véhiculés à travers les manuels pour formation à distance, ces derniers constituent toutefois des outils d'apprentissage qui peuvent permettre à l'école de jouer sa fonction d'instruction et d'éducation.

5. Conclusion et recommandations

Il apparaît clairement qu'il y a ,dans les textes et les exercices des manuels et cahiers des participants et facilitateurs des stéréotypes sexistes discriminatoires à l'endroit des filles et des femmes. Ce qui signifie que ces textes et exercices n'ont pas été sélectionnés en tenant compte de l'égalité des sexes. Quant aux manuels produits dans le cadre de la formation à distance (FAD) par FONHEP-Ed 2004, les textes et les images offrent aux garçons et aux filles des modèles positifs et des références de valeurs, exempt de tout stéréotype sexiste et où filles et garçons sont présentés sans esprit de compétitivité. Ces manuels véhiculent des images valorisantes de filles ou de garçons et cherchent à promouvoir l'élimination du sexisme.

Pour que l'égalité des chances devienne une réalité, il faut nécessairement éliminer les contenus sexistes de l'enseignement. En ce sens, nous nous permettons de faire ces recommandations au projet Ed 2004 :

- Identifier les textes sexistes, afin de d'éviter de les insérer dans les manuels et cahiers des participants et facilitateurs.
- Organiser des ateliers de formation en matière de «genre» pour tous les acteurs et secteurs impliqués dans le projet.
- Organiser des journées pédagogiques, des ateliers et mini-ateliers autour de la problématique de genre en éducation.
- Faire connaître aux directeurs, animateurs, facilitateurs, parents (père et mère), enfants (garçons et filles), les conventions ratifiées par de nombreux pays durant ces dernières années, priant incessamment les gouvernements à tout mettre en œuvre pour favoriser l'égalité entre hommes et femmes.
- Encourager la production de manuels présentant des modèles valorisants pour les filles et les garçons, dans le souci constant de développer chez eux le sens de la complémentarité.

Liste des manuels et guides des professeurs FAD/FONHEP-Ed 2004

- I.- ED 2004 - FONHEP, Lekti nètale, 2èm edisyon, 2èm ane
- 2.- ED 2004 - FONHEP, Lekti nètale, 2èm edisyon, 2èm ane
- 3.- FAD/FONHEP, Lekti nètale ak matematik se zafè pam, 3èm ane, Juin 2000
- 4.- FAD/FONHEP, Lekti nètale ak matematik se zafè pam, 2èm ane, Juin 2000
- 5.- ED 2004/FONHEP, Lekti nètale, gid pwofesè, 3 èm, veyon revize j iyè 2000
- 6.- ED 2004/FONHEP, Matematik se zafè pam, gid pwofesè 3èm anee, 1998, veyon revize out 2000
- 7.- ED 2004/FOHNEP, Matematik se zafè pa m , fig pwofesè 2èm ane, 1999
8. - ED 2004/FONHEP, Lekti nètale, gid pwofesè, 2èm ane 2èm edisyon

Liste des matériels pédagogiques consultés

- I.- Ed 2204: Atelier des directeurs/trices, cohorte 1 du réseau de qualité, l'encadrement pédagogique, manuel du facilitateur
- 2.- Ed 2004: Atelier des directrices et des directeurs, cohorte 1 du réseau de qualité, l'encadrement pédagogique manuel du facilitateur.
- 3.- Ed 2004: Atelier des directrices et des directeurs, cohorte 1 du réseau de qualité, l'encadrement pédagogique cahier du participant.
- 4.- Ed 2004: Atelier des directeurs/trices, cohorte 1, leadership et participation, manuel du facilitateur.
- 5.- Ed 2004: Atelier des directeurs/trices, cohorte, leadership et participation, cahier du participant.
- 6.- Ed 2004: Atelier intensif d'été, cohorte 1, Equipes pédagogiques, manuel du facilitateur, Août 1998.
- 7.- Ed 2004: Atelier intensif d'été, cohorte 1, Equipes pédagogiques cahier du participant, Août 1998.
- 8.- Ed 2004: Atelier intensif Noël 98, Thèmes: le programme d'études, la planification de leçon, manuel de l'animateur, Décembre 1998
CTQE
- 9.- Ed 2004: Atelier intensif Noël 98, thèmes: le programme d'études, La planification de leçon, manuel du participant, Décembre 1998
CTQE
- IO.- Ed 2004: Atelier intensif Noël 1998, thèmes: programmes d'études, préparation de leçon, manuel du participation, Décembre 1998
- 1 I.- Ed 2004: Atelier intensif, vague 2, thèmes: le diagnostic de l'école, le diagnostic de la salle de classe, manuel de l'animateur.

- 12.- Ed 2004: Atelier intensif, vague 2, thèmes diagnostic de l'école diagnostic de la salle de classe, manuel du participant, Décembre 1998.
- 13.- Ed 2004: Atelier intensif Pâques 99, la didactique de l'expression orale (suite) et la didactique de la lecture, manuel du facilitateur, Mars 99
- 14.- Ed 2004: Atelier intensif Pâques 99, la didactique de l'expression orale (Suite) et la didactique de la lecture, manuel du participant, Mars 1999.
- 15.- Ed 2004: Mini-Atelier, cohorte 1, sur l'éducation à la citoyenneté, manuel du facilitateur/trice
- 16.- Ed 2004: Mini-atelier de pâques, cohorte 1 et 2, la didactique du créole, cahier du participant/e
- 17.- Ed 2004: Mini-atelier de pâques, cohorte 1 et 2, la didactique du créole, manuel du facilitateur
- 18.- Ed 2004: Journée pédagogique, Novembre 1999, cohorte 1 le plan d'amélioration scolaire, manuel du facilitateur/trice, Oct. 1999
- 19.- Ed 2004: Journée pédagogique, Novembre 1999, cohorte 1 le plan d'amélioration scolaire, cahier du participant.
- 20.- Ed 2004: Journée pédagogique, cohorte 1, évaluation formative, manuel du facilitateur/trice
- 21.- Ed 2004: Journée pédagogique, cohorte 1, la didactique des mathématiques 1 et 11, manuel du facilitateur/trice
- 22.- Ed 2004: Journée pédagogique, cohorte 1, la didactique des mathématiques 1 et 11, cahier du participant.
- 23.- Ed 2004: Journée pédagogique sur l'expression orale une priorité, manuel du facilitateur/trice
- 24.- Ed 2004: Journée pédagogique sur l'expression orale une priorité, cahier du participant.

Liste des matériels pédagogiques consultés

- I.- Ed 2004: Atelier des directeurs/trices, cohorte 2 l'encadrement pédagogique, cahier du participant/e.
- 2.- Ed 2004: Atelier des directrices/trices, cohorte 2 l'encadrement pédagogique, manuel du facilitateur.
- 3.- Ed 2004: Atelier des directeurs/trices, cohorte 2 du réseau de qualité, manuel du participant, Juillet 1999.
- ***Ed 2004: Atelier des directeurs/trices, cohorte 2 du réseau de qualité, la gestion administrative, cahier du participant, Juillet 1999

- ***Ed 2004: Atelier des directeurs/trices, cohorte 2, du réseau de qualité, la gestion administrative, manuel du facilitateur, Juillet 1999
- 4.- Ed 2004: Atelier intensif d'été, cohorte 2, Equipe pédagogique, cahier du participant.
- 5.- Ed 2004: Atelier intensif d'été, cohorte 2, Equipe pédagogique, manuel du facilitateur
- 6.- Ed 2004: Mini-atelier, cohorte 2, sur l'expression oral une priorité, manuel du facilitateur.
- 7.- Ed 2004: Mini-atelier, cohorte 2, sur l'expression oral une priorité, cahier du participant.
- 8.- Ed 2004: Journée pédagogique, cohorte 2, la didactique de la lecture, manuel du facilitateur/trice.
- 9.- Ed 2004: Journée pédagogique, cohorte 2, créer du matériel didactique pour un environnement de qualité dans la salle de classe, cahier du participant.
- 10.- Ed 2004: Journée pédagogique, cohorte 2, créer du matériel didactique pour un environnement de qualité dans la salle de classe, manuel du facilitateur/trice.
- 11.- Ed 2004+ Journée pédagogique, cohorte 2, la didactique de l'expression écrite une autre priorité, manuel du facilitateur/trice
- 12.- Ed 2004: Journée pédagogique, cohorte 2, la didactique de l'expression écrite une autre priorité, cahier du participant
- 13.- Ed 2004: Journée pédagogique, novembre 1999, cohorte 2 le programme détaillé, cahier du participant, Octobre 1999
- 14.- Ed 2004: Journée pédagogique, novembre 1999, cohorte 2 le programme détaillé, manuel du facilitateur/trice
- 15.- Ed 2004: Journée pédagogique, Octobre 1999, la rentrée scolaire, cahier du participant, Sept. 1999.

Les textes et les exercices analysés

- 1.- Clio le poisson rouge
- 2.- Tinan la crevette, une histoire avec dialogue
- 3.- Toba à l'école
- 4.- Les fées
- 5.- Carnaval
- 6.- Les trois brigands d'après Tomi Ungerer
- 7.- La vengeance de Grillon
Un texte de Jean Nesmy, les loup, Ed. Delagrave
- 8.- Le garçon qui racontait des histoires
Un texte de Daniel Pennac, l'œil du loup, coll. pleine lune, Ed Nathan
- 9.- Après le naufrage
Un texte de Michel Tournier, Vendredi ou la vie sauvage, coll. Folio Junior, Ed Gallimard
- 10.- Le père et l'enfant
D'après Georges Castera, piti papa 1
- 11.- Vers l'expression écrite en 1^{ère} et 2^{ème} année

- 12.- Le plan d'études et l'emploi du temps hebdomadaire
- 13.- Quelques jeux de langage
- 14.- Les exercices structuraux

Ces textes et exercices se trouvent surtout dans les manuels de didactique de la lecture, de l'expression écrite, expression orale, programmes d'études - préparation de leçon.

Nombre de textes et d'images analysées

- Lekti nètale ak matematik se zafè pa m
3èm ane
 - Chante lekti 48 textes
 - Chante matematik 10
- Lekti nètale, 3èm ane
 - Textes 63
 - Images 63
- Lekti nètale ak matematik se zafè pa m, 2èm ane
 - Chante lekti 52 textes
 - Chante matematik 10 textes
- Lekti nètale, 2èm ane
 - 63 Textes
 - 63 Images
- Manuel des animateurs/trices, participant/es, facilitateurs/trices
 - Tous les textes et tous les exercices
 - 8 textes et 4 types d'exercices
 - 4 types d'exercices
 - Vers l'expression écrite en 1 ère et 2ème année
 - Les exercices structuraux
 - Les exercices de substitution
 - Les jeux de langage

Analyse genre (Suivant les principes de l'égalité des sexes) du matériel pédagogique produit par le projet Ed 2004

Préparé par : Rose Esther Sincimat
Formatrice IFD/ES

Annexe 2-5

Listes des participants aux débriefings

PARTICIPANTS

**DEBRIEFING AUPRÈS DES SPONSORS
HÔTEL MONTANA - 20 NOVEMBRE 2000**

APV

JEAN PIERRE Claude

CARE

LEHOUX Frédérique

CRS

NORMIL Henri

PELLERIN Agathe

CTQE/ED 2004

GONZALES Concha

ED 2004

CHARLES Jean Michel

DEHASSE Jean

DORILAS Yolette J.

JEAN Emmanuel A.

EYE Kenneth

LOUIS Marilyn

MICHEL William

NARCISSE Harold

NICOLAS Georges

RACINE Nicole

SCHUMAN Susan

ZAMOR Jean Marc

Équipe d'évaluation

FOERESTER Louis-Jean Joseph

NELSON Emmanuella, agent de saisie

PASCAL Jean Eddy

FONHEP

BERROUËT Vanya

DESERT Ulrich

DRY Pierre Joseph

LÉGITIME Chantal D.

LUBÉRISSE Yvrose

SALOMON Adélaïde

VERDIER Evelyne

FOSCASEC

BRUTUS André

GUILLAUME André

PAM

EXILAS Nancy

SADA

THOMAS Paul

SAVE THE CHILDREN

ALEXIS Romie

MAKONNEN Sophie

STEM

EDMOND Jean-Paul, FF

JEAN Henri

PIERRE Jean Garry

UNIQ

BAZILE Emmanuel M.

RICHARD Lionel

ST-NATUS Michaëlle A.

**PARTICIPANTS AU DEBRIEFING AU MENJS
21 NOVEMBRE 2000**

Outre les membres de la mission et monsieur Yves Joseph de l'USAID, il y avait :

Joël D. Jean-Pierre, Directeur de cabinet du ministre / Directeur général
Kénold Moreau, ex-Directeur général
Walter Gédéus, Directeur, Direction de la Formation et du Perfectionnement
Kerline Dessalines, Responsable de la Formation continue
Reine Leroy, consultante, secrétaire de la Commission Nationale sur le Partenariat
Marie-Yolène Thevenin, Directrice, Direction de l'Enseignement Fondamental
Luc Tany, chef de service, DEF
Joseph Charles Levelt, Directeur, Planification et Coopération externe
M. Laguère, Directeur, Directeur général adjoint, Enseignement et Qualité
Et une dizaine d'agents

Annexe 3-1

Tableaux complémentaires

Tableau A3-1 : Description détaillée de l'échantillon

SERVICE	Total	Privé	Public	Urbain	Rural	Cantine	S/cantine
Cohorte 1	10	8	2	6	4	9	1
Cohorte 2	10	10	0	5	5	5	5
FAD	4	4	0	4	0	3	1
Contrôle	7	2	5	5	2	6	1
TOTAL	31	24	7	20	11	23	8
SPONSOR	Total	Co 1	Co 2	Artibonite	Nord	Ouest	Sud
APV	1		1			1	
CARE	2	2		2			
CRS	2	2					2
FONHEP	2		2			2	
FOSCASEC	2	2				2	
PAM	2	2			2		
SADA	2		2			2	
SAVE	2		2			2	
STEM	2	2		2			
UNIQ	3		3			3	
FAD	4				1	1	2
Contrôle	7			2	1	2	2
TOTAL	31	10	10	6	4	15	6

Tableau A3-2 : Caractéristiques des écoles de l'échantillon

	<i>Département</i>	<i>Localité</i>	<i>Nom de l'école</i>	<i>Type services</i>	<i>Type milieu</i>	<i>Type école</i>
Ouest	Cabaret		Patience d'Ange		Co 1	U Privé
Ouest	Cabaret		Notre-Dame du Mont Carmel		Co 1	U Privé
Ouest	Carrefour		Collège Eddy Pascal		Co 2	U Privé
Ouest	Carrefour		Notre-Dame des petits		Contrôle	U Privé
Ouest	Croix des Bouquets		Notre-Dame du Rosaire		Co 2	U Privé
Ouest	Croix des Bouquets		St-Siméon		Co 2	U Privé
Ouest	Dano		Foyer divin		Co 2	R Privé
Ouest	Dano		El Shaddaï		Co 2	R Privé
Ouest	Fond Baptiste		Collège mixte Bon berger		Co 2	R Privé
Ouest	Fond Baptiste		Communautaire mixte de Chinchiron		Co 2	R Privé
Ouest	Liancourt		Eben Ezer de Liancourt		FAD only	U Privé
Ouest	Montrouis		Mission possible		Co 2	U Privé
Ouest	Montrouis		Bon Samaritain		Co 2	U Privé
Ouest	St-Marc		École nationale de Pivert		Contrôle	U Public
Ouest	Vallue		Communautaire Gérard Baptiste		Co 2	R Privé
Artibonite	Bélanger		Etzer Vilaire de Bélanger		Co 1	R Privé
Artibonite	Gonaïves		École mixte de Chez Madame		Contrôle	U Privé
Artibonite	Gonaïves		Mixte Jérusalem		Co 1	U Privé
Artibonite	Gonaïves		Siloé Interdénominational		Co 1	U Privé
Artibonite	Leti Haut		Etzer Vilaire de Leti Haut		Co 1	R Privé
Artibonite	Souvenance		École nationale la Souvenance		Contrôle	R Public
Nord	Cap Haïtien		Bon Samaritain (Cap Haïtien)		FAD only	U Privé
Nord	Cap Haïtien		Collège Adventiste du Cap		Co 1	U Privé
Nord	Cap Haïtien		Nationale Fannelise François		Contrôle	U Public
Nord	Cap Haïtien		École nationale N-D de Lourdes		Co 1	U Public
Sud	Chardonnières		Presbytérale St-Georges		FAD only	U Privé
Sud	Chardonnières		Nationale de Chardonnières		Contrôle	U Public
Sud	Picot		Évangélique Baptiste de Picot		Co 1	R Privé
Sud	Roche à bateau		MESBH - Bon Samaritain		FAD only	U Privé
Sud	Saut Mathurine		Nationale de Saut Mathurine		Co 1	R Public
Sud	Saut Mathurine		Sainte Agnès de Marceline		Contrôle	R Public

Annexe 4-1

Glossaire de la Partie 4

Ce glossaire vise seulement à faciliter la lecture de la partie économique de l'évaluation, qui fait ample référence à des documents utilisant des termes techniques américains. Il est présenté sous double entrée : anglais - français, puis français - anglais, organisée chacune par ordre alphabétique.

1. Anglais - Français

<i>Allowances</i>	Provisions pour charges
<i>Chief of Party</i>	Coordonnateur
<i>Fixed Fee</i>	Commissions fixes
<i>Fringe Benefits</i>	Charges sociales
<i>Indirect Costs / Overhead</i>	Coûts indirects
<i>Non-expandable Equipment</i>	Matériel non fongible
<i>Obligations</i>	Engagements
<i>Policy Component</i>	Composante Réformes
<i>Policy Dialogue</i>	Discussion des réformes
<i>Social Marketing</i>	Services subventionnés
<i>Sponsor</i>	Sous-traitant
<i>Supplies</i>	Fournitures
<i>Technical Leadership</i>	Maîtrise d'œuvre technique
<i>Textbooks</i>	Manuels pédagogiques

2. Français - Anglais

Charges sociales	<i>Fringe Benefits</i>
Commissions fixes	<i>Fixed Fee</i>
Composante Réformes	<i>Policy Component</i>
Coordonnateur	<i>Chief of Party</i>
Coûts indirects	<i>Indirect Costs / Overhead</i>
Discussion des réformes	<i>Policy Dialogue</i>
Engagements	<i>Obligations</i>
Fournitures	<i>Supplies</i>
Maîtrise d'œuvre technique	<i>Technical Leadership</i>
Manuels pédagogiques	<i>Textbooks</i>
Matériel non fongible	<i>Non-expandable Equipment</i>
Provisions pour charges	<i>Allowances</i>
Services subventionnés	<i>Social Marketing</i>
Sous-traitant	<i>Sponsor</i>

Annexe 4-2

Budget ED2004 par tâches

BUDGET ED2004 PAR TÂCHES

	Ensemble	T01	T02	T03	T04	T05	T06	T07	T08
		<i>Administration du projet</i>	<i>Maîtrise d'œuvre technique</i>	<i>Prestation aux écoles</i>	<i>Education à distance</i>	<i>Manuels pédagogiques et services</i>	<i>Don FONHEP</i>	<i>Discussions des réformes</i>	<i>EFFA- CAP</i>
Salaires	1 389 448	423 062	672 492	229 650	-	-	-	19 494	44 750
Charges sociales	209 430	33 329	158 178	-	-	-	-	5 848	12 075
Consultants	89 527	-	23 100	66 427	-	-	-	-	-
Transport et Perdiem	331 819	126 475	91 518	88 508	10 500	-	4 499	10 319	-
Autres coûts directs	800 632	509 295	53 008	170 842	31 588	34 156	83	606	1 054
Total coûts directs	2 820 856	1 092 161	998 296	555 427	42 088	34 156	4 582	36 267	57 879
Coûts indirects	959 092	371 335	339 421	188 845	14 310	11 613	1 558	12 331	19 679
Formation	3 665 590	-	-	3 191 700	348 200	-	-	122 000	3 690
Équip. Et fournitures	1 755 915	190 414	-	137 110	631 764	683 127	-	-	113 500
Dons ONG	2 189 900	-	25 000	164 900	-	-	2 000 000	-	-
Sous-traitants	5 873 155	8 664	1 090 275	2 125 407	2 425 157	32 636	143 516	-	47 500
G & A	264 292	390	49 062	95 643	109 132	1 469	6 458	-	2 138
Provisions pour charges	252 854	-	252 854	-	-	-	-	-	0
Commissions fixes	611	-	-	-	-	-	-	-	611
Budget total	17 782 265	1 662 964	2 754 908	6 459 032	3 570 651	763 001	2 156 114	170 598	244 997

Bibliographie

- AID/LAC/P-929 : *Haiti - Project Paper, Education 2004*
- Banque Mondiale : *Haïti : Cost and financing in basic Education*, 6 Janvier 1999
- CNRA, PNUD, GRTZ : *Matériaux pour l'élaboration d'une proposition de politique de décentralisation. Document # 2 (Statut, vocations, compétences, organisation et fonctionnement des collectivités territoriales : Eléments de discussion).*
- Desse, Joël, Rosemond, Fritz et Pimbert, Jean-Jacques : *Le Guide pratique d'administration scolaire, février 98 - février 99*, Port-au-Prince.
- ED 2004 : *Plan d'action annuel Avril 2000 - mars 2001*
- ED 2004 : *Document d'information sur le projet ED2004*, Février 2000, Port-au-Prince.
- ED 2004 : *Plan d'action annuel Avril 1998 - mars 1999*
- ED 2004 : *Plan d'action annuel Avril 1999 - mars 2000*
- ED 2004 : *Annexe D - Plan de travail*, Janvier 1998
- ED 2004 : *Programme grappe d'école*
- ED 2004 : *Phénix, Résultats de la retraite du staff du projet*, 17, 18 et 19 Juillet 2000 à Moulins-sur-mer et 31 juillet 2000 à Port-au-Prince.
- ED 2004: *Plan de travail*, Janvier 1998
- ED 2004 : *Education Development*, January 2000
- ED2004, Dehasse Jean-Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Octobre au 31 Décembre 1997*
- ED2004, Dehasse Jean-Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Janvier au 31 Mars 1998*
- ED2004, Dehasse Jean Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Avril au 30 Juin 1998*
- ED2004, Dehasse Jean-Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Juillet au 30 Septembre 1998*
- ED2004, Dehasse Jean-Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Octobre au 31 Décembre 1998*
- ED2004, Dehasse Jean-Georges : *Quarterly Report du 1^{er} Janvier au 31 Mars 1999*
- ED2004, Dehasse Jean-Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Avril au 30 Juin 1999*
- ED2004, Dehasse Jean-Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Juillet au 30 Septembre 1999*
- ED2004, Dehasse Jean Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Octobre au 31 Décembre 1999*
- ED2004, Dehasse Jean Georges : *Quarterly Report, 1^{er} Avril à Juin 2000*
- FONHEP : *Programme de Formation des Enseignants pour l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de base (C" A " E " B ")*, janvier 1998.
- Makonnen, Sophie : *Rapport final du Projet pilote "Amélioration des écoles communautaires"*, mai 2000.
- Mémoire d'entente : Projet ED2004 entre USAID et MENJS*, septembre 1998
- MENJS : *Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF)*, Mai 1998, Port-au-Prince.

Morton, Alice L.: *Haïti : NGO Sector Study*, 19 mars 1997, Port-au-Prince.

Rapports d'activités / Rapports annuels des Sponsors

Reid, J. : *Stratégie d'implantation des EFFACAP du centre et de l'Ouest* (version provisoire)

Schuman, Susan E. : *Rapport trimestriel 1^{er} janvier - 31 mars 2000*, Port-au-Prince.

SOAG : Accord de subvention USAID/MENJS, 30 septembre 1999

USAID/Haïti : *S04-2 : Améliorer la capacité humaine*

Outils de collecte de données
