



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

WORKING PAPER

Effacité de l'École à Maïssade, Haïti

Résumé

Dans des conditions difficiles, quelques écoles communautaires soutenues par Save the Children à Maïssade, Haïti donnent de bons résultats. Nous avons testé les élèves de troisième année dans 19 écoles et avons constaté qu'alors que les élèves des écoles nationales surpassent en moyenne les élèves des écoles communautaires dans la lecture, certaines écoles communautaires obtiennent des résultats meilleurs que ce que l'on pourrait prévoir. En fait, cinq des huit écoles produisant les meilleurs résultats sont des écoles communautaires. Non seulement ces écoles donnent de bons résultats, elles le font à un coût inférieur à celui des écoles nationales, démontrant ainsi que les écoles communautaires peuvent être des composantes rentables du système d'éducation en Haïti, si elles sont convenablement soutenues et assistées. En outre, le programme de Save the Children à Maïssade a appris des leçons importantes sur la façon dont l'appui nécessaire aux écoles peut être fourni de manière rentable.

La ville de Maïssade est le centre des opérations pour un programme qui atteint 80 écoles communautaires, nationales et privées, desservant entre 10.000 et 11.000 enfants. Les écoles et les familles qu'elles desservent sont dispersées sur les flancs de coteaux raides de cette zone peu développée. Sans routes, plusieurs des écoles peuvent seulement être atteintes après plusieurs heures à pied ou à dos d'âne. Pendant la saison pluvieuse, les chemins raides et les rivières en crue rendent quelques voyages impossibles.

Dans ces conditions, les écoles seraient normalement laissées à elles-mêmes. Avant le programme de Save the Children, c'était en effet le cas. Utilisant des techniques trouvées dans de nombreux autres programmes dans le monde qui soutiennent l'éducation communautaire, Save the Children en Haïti déploie un personnel de soutien qualifié pour travailler avec les communautés en vue d'améliorer la gestion et l'opération de leurs écoles. Mais ce qui est plus important, ce personnel de soutien travaille directement avec des enseignants pour mieux préparer et livrer les leçons dans les classes. Interrogé sur l'aide qu'il reçoit, un enseignant dans une école communautaire a déclaré, "j'enseignais sans préparer des leçons. Maintenant je les prépare." Un autre a répondu, "organiser la classe en groupes permet aux élèves d'apprendre plus vite, particulièrement quand j'ai beaucoup d'élèves." Les enseignants ayant eux-mêmes une éducation formelle limitée acquièrent des techniques rudimentaires et pratiques comme celles qui leur permettent d'aider les élèves à acquérir l'instruction. Le programme de Save the Children en Haïti fournit ce genre d'appui aux enseignants, mais mobilise également une variété de ressources pour aider à améliorer la scolarisation à Maïssade. Par exemple, Save the Children a conçu un programme d'étudiant-enseignant pour permettre aux étudiants universitaires de se mettre disponibles aux écoles nationales à Maïssade pour occuper les postes d'enseignant qui étaient autrement laissées vacantes. Elles aident également à mettre en application un programme d'éducation à distance interactif dispensé par radio, à gérer des interventions de santé dans les écoles, et à soutenir l'alimentation dans les écoles et l'éducation sur le VIH/SIDA.



EQUIP2
Educational Quality Improvement Program
Policy • Systems • Management

Nous avons constaté que la performance des élèves en lecture est meilleure dans les écoles où les services de soutien sont concentrés sur les pratiques d'instruction des différents enseignants. La performance en lecture est également meilleure quand le comité de gestion et le directeur travaillent ensemble pour superviser et gérer l'école. Ceci peut contribuer à une fréquentation scolaire plus élevée, à moins de renouvellement du personnel, et à une inscription stable ou croissante, trois autres caractéristiques des écoles avec les meilleurs résultats. Les écoles qui donnent de mauvais résultats sont en session moins fréquemment, ont une présence d'élèves inférieure, sont petites et perdent des inscriptions, et ont un renouvellement de personnel plus élevé.

Cette étude indique que de meilleurs résultats pourraient être obtenus si les services de soutien aux écoles étaient concentrés davantage sur un enseignement en salle de classe visant l'alphabétisation et si les comités de gestion des écoles étaient encouragés à changer l'horaire et le calendrier de l'école pour permettre aux écoles d'être ouvertes plus fréquemment et aux élèves de venir à l'école plus régulièrement.

Situation

Haïti

Les écoles non gouvernementales représentent 81% de toutes les inscriptions en école primaire en Haïti (MENFP, 2007). "Des vingt pays les plus pauvres du monde, Haïti est le seul ayant plus de cinquante pour cent d'enfants inscrits dans le secteur privé (Salmi, 1998, p. 3)." Le rôle limité du gouvernement haïtien dans la fourniture de l'instruction a une longue histoire. Pendant les 150 premières années de l'indépendance d'Haïti, les écoles publiques desservaient une élite minoritaire. Pendant l'ère de Duvalier dans la dernière partie du 20ème siècle, l'instruction publique s'est légèrement améliorée, mais s'est détériorée après car les enseignants fuyaient l'oppression politique qui caractérisait les deux gouvernements de Duvalier (Salmi, 1998).

Après Duvalier, l'instruction en Haïti a augmenté, mais presque entièrement dans le secteur privé. Entre 1980 et 1997, 92% des nouveaux élèves sont allés dans les écoles privées (Hadjadj, 2000, p.17). Cette croissance d'éducation non publique n'a été projetée par aucune personne ou organisation particulière, mais a résulté d'un vide dans l'offre. Des institutions religieuses à but non-lucratif, des communautés, et des individus ont fondé des écoles. Leurs buts variaient, de convertir des partisans, à fournir une éducation aux enfants dans le besoin, à lancer une école comme entreprise d'affaires. La scolarisation dans des secteurs ruraux a augmenté de 20 pour cent, mais il est dit que ceci "a été accompli au détriment de la qualité (Hadjadj, 2000, p.18)."

Les écoles non publiques en Haïti incluent les écoles religieuses, indépendantes et communautaires. Les écoles catholiques sont habituellement parmi les meilleures institutions dans les villes principales et les petites villes. Les écoles missionnaires affiliées aux congrégations Baptistes, Adventistes et Pentecôtistes, peuvent recevoir un appui étranger. Les écoles presbytériennes sont habituellement plus pauvres, recevant moins d'appui de l'extérieur et variant considérablement en termes de qualité. Les écoles religieuses représentent environ deux tiers des écoles non gouvernementales en Haïti (Salmi, 1998). Le tiers restant sont les écoles privées indépendantes et les écoles communautaires locales. Les

écoles privées ou commerciales en Haïti fonctionnent habituellement comme entreprises à but lucratif. Les écoles communautaires sont à but non lucratif et sont établies par des associations locales, des ONGs ou des individus.

L'éducation, comme tous les services publics en Haïti, est insuffisamment financée de façon chronique. Dans le passé le gouvernement a consacré entre 1% et 2% du PIB à l'éducation, augmentant tout récemment le financement à 10%. Le manque de soutien public à l'éducation a porté toutes les écoles en Haïti à mettre une grande partie du fardeau des frais de l'éducation sur les familles qui sont les plus pauvres de l'hémisphère occidental. Salmi (1998) a rapporté que les familles en Haïti ont payé 61% de tous les coûts scolaires entre 1996 et 1997.

Les écoles gouvernementales ou nationales reçoivent les fonds limités fournis par l'Etat. Les écoles religieuses reçoivent l'appui de leurs églises et congrégations filiales. Les écoles communautaires dépendent presque entièrement des ressources des familles et de la communauté pour fonctionner. Une étude en 2001 sur les coûts et le financement de l'éducation en Haïti a révélé que moins de 10 pour cent des écoles communautaires ont rapporté qu'elles ont accès à des ressources autres que les contributions des familles (Moisset et Merisier, 2001, p.84).

Save the Children a Maïssade

Save the Children (SC) a commencé à soutenir la formation éducative et à l'organiser à Maïssade en 1999. Leur but était de favoriser l'accès à et d'améliorer la qualité de l'éducation primaire. SC rapporte qu'à Maïssade, "entre 1999 et 2006, le nombre d'enfants inscrits dans des écoles communautaires est passé de 1.048 à 4.185. Cette augmentation considérable était en grande partie due aux investissements en infrastructure et à l'amélioration des environnements scolaires. Huit écoles primitives d'une-pièce ont été transformées en établissements éducatifs de multi-pièces, avec des salles de classe construites selon le code de construction de l'Etat et les normes éducatives." (Projet de SC, 2006)

Le programme de Save the Children qui fait l'objet de cette étude soutient 80 écoles -- 30 écoles communautaires, 10 écoles gouvernementales et 40 écoles privées à Maïssade, Haïti. Maïssade est situé dans le Plateau Central d'Haïti, à peu près à huit heures en voiture de la capitale, Port au Prince, sur de mauvaises routes en terre. La ville de Maïssade, la ville principale dans la zone éponyme, est relativement non développée. Les routes en terre ne sont pas améliorées, sans système de canalisation pour contrôler les torrents d'eau qui les accablent durant la saison pluvieuse. Deux grandes rivières divisent la zone de Maïssade en trois. Les montagnes rocheuses, les principales rivières et un manque de routes, rendent la majeure partie de la campagne inaccessible en véhicule. La plupart des personnes passent de longues heures à marcher pour se rendre d'un endroit à l'autre, ou elles restent simplement à la campagne. L'exception est le jeudi, jour du marché, quand la ville de Maïssade regorge de personnes et est remplée d'activités commerciales. Le bureau de Save the Children au centre de la ville les marque comme la seule ONG ayant une forte présence dans la zone. La zone a environ 120 écoles, la plupart d'entre elles situées dans la campagne et beaucoup seulement partiellement construites. Les gens vivent éparpillés à travers les montagnes, sans de vraies villes ou d'agglomération humaine en dehors de la ville de Maïssade.

Pour améliorer la qualité de l'éducation à Maïssade, Save the Children fournit des services de soutien à la communauté, au public, et aux écoles privées à travers la zone. Ceci inclut la formation, la supervision continue, l'approvisionnement de matériels et fournitures de base, aussi bien que l'aide en santé et nutrition. Save the Children regroupe les écoles et leurs communautés en "grappes" ou groupements géographiques afin d'organiser l'appui logistique aux écoles et pour faciliter l'apprentissage et le partage d'expérience d'école-à-école et de communauté-à-communauté. Un encadreur communautaire et pédagogique (ECP) est assigné à chaque grappe d'écoles, et les visite au moins mensuellement. Les écoles communautaires reçoivent des directives de SC sur la façon d'établir et de faire fonctionner un comité de gestion d'école.

La formation fournie par les EPCs cible les directeurs, les enseignants, les comités de gestion d'école, et les comités de parents. Les enseignants et les directeurs reçoivent la formation pendant les visites d'école et participent aux "journées pédagogiques" où plusieurs enseignants ou écoles traitent un sujet particulier qui a été identifié comme une faiblesse pour ce groupe. Les comités de gestion et les directeurs d'école participent aux formations sur la gestion et l'administration d'école. Des parents sont formés sur la façon de surveiller et de contribuer activement à l'école. L'appui sanitaire dans des écoles de SC est dirigé par des infirmières et les EPCs assistent avec le suivi et le reportage. Ceci inclut la promotion de la nutrition à l'école, l'administration des médicaments et des micro-nutritifs, et la formation en hygiène. L'appui en matériel, y compris le financement pour la construction des écoles, pour les accessoires et meubles de salle de classe, est fourni à toutes les écoles. En 2006-07, Save the Children a également fourni une aide financière directe aux comités de gestion des écoles communautaires pour aider à couvrir les dépenses des écoles.

Méthodologie

Le programme de Save the Children d'appui aux écoles à Maïssade est pareil à beaucoup d'autres initiatives d'écoles communautaires à travers le monde. Le projet EQUIP2 se rapporte à ces programmes et projets en tant qu'éducation complémentaire, où l'initiative à base communautaire est soutenue par l'intervention d'ONGs visant à aider les écoles localement organisées et gérées desservant les enfants se trouvant au delà de la portée du système formel d'éducation publique. En même temps, le programme de Save the Children en Haïti est différent d'autres programmes d'éducation complémentaire examinés par EQUIP2 d'une manière significative. SC travaille non seulement avec des écoles communautaires, mais également avec des écoles gouvernementales et privées. Ceci fournit une meilleure opportunité de stratégies rentables pour appuyer l'efficacité des écoles.

De 2004 à 2006 EQUIP2 a analysé neuf programmes d'éducation complémentaire à base communautaire. Le but de l'étude était d'examiner si les programmes d'éducation complémentaire à grande échelle fournissent effectivement l'accès, assurent l'accomplissement d'un niveau donné d'éducation primaire, et contribuent à l'instruction de base, telle que l'alphabétisation. En outre, EQUIP2 a évalué les coûts et la rentabilité de ces programmes par rapport au secteur formel d'éducation publique dans chaque pays.

L'étude a constaté que dans tous les cas, les programmes ont fourni l'accès à l'éducation de base pour des élèves qui ne pourraient autrement aller à l'école. EQUIP2 a également constaté que certains des programmes à base communautaire ont obtenu des taux

d'accomplissement égaux à ou meilleurs que ceux des écoles publiques formelles. Et, quand les données sur l'instruction étaient disponibles (dans cinq des cas), l'étude a constaté que les écoles de programme complémentaire ont obtenu de meilleurs résultats que les écoles publiques. (DeStefano et autres, 2006).

Les coûts unitaires récurrents des programmes complémentaires étaient inférieurs au coût d'écoles publiques dans six des cas et supérieurs dans trois. De manière primordiale, les programmes complémentaires ont utilisé les ressources différemment que le secteur public. Dans tous les programmes, une plus petite proportion des coûts est attribuée aux salaires des enseignants - à coût réduit, parfois volontaire, des enseignants recrutés dans la localité sont utilisés dans tous les programmes - et une partie plus élevée des coûts est attribuée aux services d'appui aux écoles. Dans quatre des cas, les écoles à base communautaire se sont avérées au moins deux fois aussi rentables en terme d'un résultat spécifique d'étude à produire, que les écoles publiques dans le même pays (DeStefano et autres, 2006).

Tous les programmes observés par EQUIP2 comptent sur l'appui communautaire et non- gouvernemental. Dans tous les cas, les ONGs travaillent conjointement avec les communautés locales pour aider à installer, gérer et soutenir les écoles. Haïti, où plus de 90% des écoles sont dirigées par les entités non gouvernementales, présente un cas où la recherche d'EQUIP2 sur l'éducation complémentaire est particulièrement pertinente. Comme c'était le cas dans tous les neuf programmes analysés par EQUIP2, les élèves dans les écoles communautaires incluses dans cette étude en Haïti viennent des familles parmi les plus pauvres vivant dans une des parties les plus reculées du pays.

Utilisant le cadre développé pour les neuf autres cas d'études, EQUIP2, en collaboration avec Save the Children, a pour objet d'analyser l'efficacité des écoles communautaires et publiques à Maïssade. Quatre questions de base ont guidé cette recherche :

- Est-ce que les écoles publiques et communautaires à Maïssade sont efficaces?
- Comment sont les coûts des écoles communautaires comparés à ceux des écoles publiques à Maïssade ?
- Est-ce que les écoles communautaires et publiques à Maïssade sont rentables?
- Quels facteurs sont les plus associés à l'efficacité des écoles?

Pour répondre à la première question, nous avons testé un échantillon d'enfants dans la lecture du Créole haïtien. Ceci améliore considérablement sur la méthodologie utilisée dans les autres études de cas de EQUIP2, qui se sont fondées sur des données existantes de résultats d'élèves, habituellement sous forme de résultats d'examen de fin de cycle. Pour répondre à la deuxième et troisième question, nous avons analysé le budget du programme de Save the Children et nous nous sommes basé sur une étude précédente des coûts de l'éducation en Haïti. Encore, nous allons une étape plus loin dans cette étude que dans les cas précédents et nous regardons la rentabilité école-par-école à Maïssade. Pour répondre à la dernière question, nous avons recueilli des données sur une variété de caractéristiques d'école, comptant sur la surveillance et le système d'évaluation de Save the Children, et menant des entretiens sur le terrain. Une description détaillée des méthodologies utilisées pour rassembler et analyser des données est fournie dans la section Implications pour Save the Children et pour la scolarisation en Haïti.

Efficacité de l'École à Maïssade

Le programme de SC à Maïssade travaille actuellement avec 80 écoles. Cependant, les données sont seulement disponibles pour les 54 avec lesquelles SC a travaillé plus étroitement au cours des trois dernières années. Ces 54 écoles incluent 30 écoles communautaires, 14 écoles privées et 10 écoles nationales (ces dernières sont la totalité des écoles nationales dans la zone de Maïssade). D'autres informations ont été recueillies par la recherche sur le terrain qui a examiné un échantillon de 19 écoles tirées des 54. L'échantillon inclut 15 écoles communautaires et 4 écoles nationales. Les données rapportées dans les sections suivantes reflètent soit toutes les 54 écoles, soit l'échantillon de 19, comme indiqué.

Accès

Les écoles à Maïssade entrent dans des catégories distinctes. Il y a de grandes écoles nationales qui sont durables en terme de construction et sont habituellement localisées à proximité de ou dans la ville principale. Les écoles nationales sont souvent les plus grandes structures dans les environs. Les salles de classe sont faites de murs épais en ciment et de toits en tôle ondulée. Par contraste, la plupart des écoles communautaires sont situées à plusieurs heures de voyage à pied ou à dos d'âne, loin de la ville. Les écoles communautaires desservent les familles qui vivent éparpillées à travers dans des fermes à la montagne. Les élèves et les enseignants marchent souvent de longues distances pour aller à l'école, traversant des rivières à gué et grim pant des pentes raides, et des chemins souvent boueux. Les écoles dans ces coins les plus reculés de Maïssade sont des constructions de qualité plus inférieure, bon nombre d'entre elles inachevées. Habituellement il y a une grande pièce avec un toit en tôle, quelques bancs et parfois deux tableaux noirs appuyés sur un mur.

Les 54 écoles travaillant le plus étroitement avec SC ont desservi en moyenne près de 11.000 élèves d'école primaire au cours des trois dernières années à Maïssade. En 2006-07, 10.478 élèves ont été inscrits dans les écoles primaires nationales, privées et communautaires - les filles représentant 48 pour cent du total. En général, l'accès pour les garçons et les filles est assez équitable (voir le tableau 1).

Une évaluation de la population de Maïssade en 2006-07 inclut approximativement 10.150 garçons et filles âgés de 6 à 12 ans. Le taux brut de l'inscription de 2006-07 est donc de 103 pour cent. Cependant, presque tous les élèves de Maïssade sont surâgés, et les statistiques démographiques sont au mieux des estimations grossières, ainsi nous serions prudents en déclarant que l'accès à Maïssade est universel. Pourtant il est élevé étant donné le niveau de pauvreté et de l'éloignement de la majeure partie de la population.

Tableau 1: Inscription à Maïssade (dans les 54 écoles avec lesquelles SC travaille plus étroitement)

	2004–2005		2005–2006		2006–2007	
	Total	% filles	Total	% filles	Total	% filles
Ecoles Communautaires	4,251	48%	4,185	50%	3,678	47%
Ecoles Privées	3,539	48%	4,067	51%	3,471	51%
Ecoles Nationales	3,000	46%	3,317	48%	3,329	47%
Total	10,790	47%	11,569	50%	10,478	48%

Les écoles communautaires à Maïssade regroupent 35 pour cent des élèves inscrits à l'école. Comme partout à travers Haïti, les écoles nationales à Maïssade constituent la plus petite partie de l'accès disponible à l'éducation (32 pour cent).

Les écoles à Maïssade dans le programme de Save the Children varient considérablement en dimension comme c'est illustré dans le tableau 2 ci-dessous. Les écoles nationales sont plus grandes; elles ont toutes au moins 150 élèves et quatre d'entre elles en ont plus de 400. Plus de trois quarts des écoles communautaires ont moins de 150 élèves. Les écoles privées ne sont ni aussi petites que les écoles communautaires, ni aussi grandes que les écoles nationales.

Tableau 2: Dimension des écoles (basée sur l'inscription de 2007)

	Communautaires		Privées		Publiques	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Moins de 50	3	10%	0	0%	0	0%
50 a 149	20	67%	2	14%	0	0%
150 a 299	6	20%	8	57%	5	50%
300 a 450	1	3%	3	21%	3	30%
Plus que 450	0	0%	1	7%	2	20%
Total	30		14		10	

Le tableau 3 démontre que toutes les écoles nationales, et toutes sauf deux écoles privées, offrent un cycle primaire complet de six années. Seulement sept pour cent des écoles communautaires le font. La plupart des écoles communautaires de Maïssade atteignent seulement la quatrième année. C'est partiellement dû au financement de l'USAID qui a été limité à la construction d'une salle de classe par école. Les écoles communautaires achevées étaient construites utilisant le propre financement de parrainage de Save the Children.

Tableau 3: Nombre d'Années dans Chaque Catégorie d'Ecole

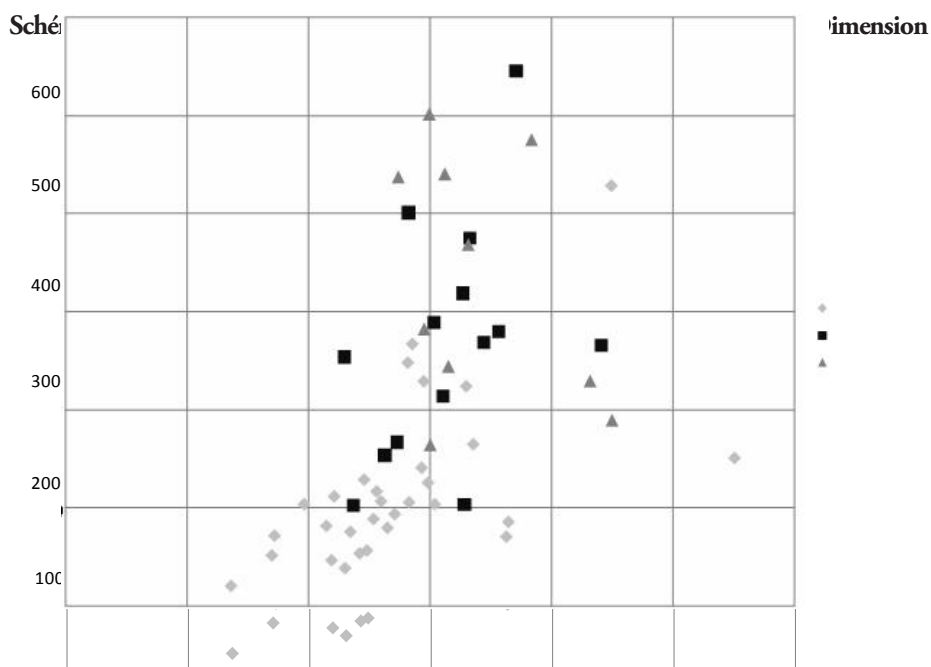
	Communautaires		Privées		Publiques	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Jusqu'à la 3ème année	3	10%	0	0%	0	0%
4 années	17	57%	1	7%	0	0%
5 années	8	27%	1	7%	0	0%
6 années	2	7%	12	86%	10	100%
Total	30		14		10	

Pendant les trois dernières années, l'inscription dans différentes écoles primaires soutenues par Save the Children a fluctué considérablement, plus de trois quarts des écoles communautaires ont vu leur inscription diminuée de 2004-05 à 2006-07. Quelques écoles privées et nationales ont également constaté une baisse dans l'inscription, mais la plupart ont eu des augmentations pendant cette même période, comme illustré dans le tableau 4.

Tableau 4: Changements dans l'Inscription 2004–2005 à 2006–2007

	Diminution	Augmentation
Ecoles Communautaires	23	7
Ecoles Privées	5	9
Ecoles Nationales	3	7
Total	31	23

Le schéma 1 illustre le rapport entre les changements dans l'inscription et la dimension des écoles pour les écoles communautaires, nationales et privées à Maïssade. Les plus petites écoles dans les trois catégories tendent à être celles qui ont expérimenté des baisses dans l'inscription. Ces baisses sont probablement dues à un grand nombre de personnes émigrant en République Dominicaine en quête d'emploi. SC a également noté que quand un programme d'alimentation d'école prend fin dans une école, l'inscription tend à baisser. Les difficultés rencontrées pendant les saisons de récolte récentes peuvent avoir également contribué aux variations de l'inscription d'année en année. Maïssade n'est pas immunisée de l'instabilité économique et sociale qui continue à infester Haïti. Les enfants se déplacent dans et hors de l'école selon les fortunes fragiles et constamment variables de leurs familles.



Accomplissement du cycle complet

Les données sur l'accomplissement du cycle primaire ne sont pas disponibles pour les écoles à Maïssade. Cependant, le taux de promotion de classe en classe est disponible pour les 54 écoles sur lesquelles SC a rassemblé des données en 2005-06. Le taux de promotion est basé sur le nombre d'élèves de chaque classe qui prend et passe l'examen de fin d'année.

Ces examens sont préparés par chaque enseignant pour chaque classe et ne sont nullement standardisés. La teneur, la structure et l'administration des examens changent de enseignant en enseignant, ainsi les variations du taux de passage ne reflètent pas nécessairement les différences dans le niveau d'apprentissage de l'élève autant qu'elles reflètent probablement des différences dans la façon dont les enseignants préparent et administrent les examens. Néanmoins, le taux de promotion reflète le nombre réel d'enfants qui est permis d'avancer dans le cycle primaire.

En utilisant ces taux, nous calculons qu'en moyenne approximativement 9 pour cent des élèves à Maïssade inscrits dans la première année passe du cycle primaire arrive à la sixième année. Le taux de promotion est entre 50 et 70 pour cent pour chaque classe, ainsi quand on le considère sur des années, un très faible pourcentage d'élèves atteint la sixième année. En moyenne, les écoles privées ont le plus haut taux d'élèves arrivant en sixième année - 12 pour cent. Les écoles communautaires viennent après à 10 pour cent. Les écoles nationales ont eu le plus bas taux - 7 pour cent.

Ces taux aussi faibles de promotion et d'atteinte de la sixième année reflètent l'instabilité sociale et économique d'une zone comme Maïssade. Les familles inscrivent des enfants à l'école et les en retirent selon leur capacité de dégager des ressources pour les frais et/ou de permettre à un enfant d'aller à l'école au lieu de contribuer au travail de famille. Les données sur la performance de l'élève dans la lecture (présentée ci-dessous) indiquent des niveaux très bas de réussite dans la plupart des écoles, donc une performance si faible à l'école contribue également à la faible persistance à achever le cycle primaire.

Apprentissage

Aucune donnée sur les résultats des élèves n'était disponible. La collecte de données de terrain incluait donc de tester le niveau en la lecture pour un échantillon d'élèves de troisième année de chacune des 19 écoles ayant fait partie du sondage. Des élèves ont été évalués sur leur capacité d'identification des lettres, de lecture de mots isolés et de lecture d'une courte section d'un texte de niveau de troisième année. L'approche d'évaluation que nous avons utilisée se base sur le travail de Helen Abadzi et le projet d'EdData II et est expliquée plus loin dans la description détaillée de la méthodologie fournie dans la section Détails de la Méthodologie.

De façon générale, nous avons testé 161 élèves de troisième année, ou 28 pour cent des 566 élèves de troisième année dans les 19 écoles évaluées. Cet échantillon incluait 121 élèves d'écoles communautaires et 40 élèves d'école nationales.

En moyenne, les élèves de troisième année des écoles évaluées à Maïssade pourraient identifier 39 lettres par minute (LPM), seulement 11 mots isolés par minute, mais pourraient lire 25 mots de texte par minute. Il n'est pas étonnant que les élèves puissent plus facilement lire un texte que des mots isolés. En outre, nous avons constaté que l'identification des lettres, la lecture de différents mots et la lecture de texte étaient très corrélées.

En général la majorité des élèves de la troisième année évalués lit en dessous du seuil de 60 mots par minutes, l'aisance ou fluidité de lecture nécessaire pour la compréhension d'un texte (Abadzi, Crouch, Echegaray, Pasco & Sempe, 2005). Le tableau 5 montre la distribution

de l'aisance en lecture pour l'échantillon de 161 élèves. Seulement 14 pourcent des élèves lit au dessus du seuil de compréhension de 60 mots par minute, ce qui limite la possibilité d'évaluer les variations en qualité entre les écoles à Maïssade. Cependant, suivant la recherche d'Abadzi, 30 mpm représente un seuil raisonnable de maîtrise pour les élèves qui apprennent à peine à lire, habituellement en première année (Abadzi, Crouch, Echegaray, Pasco et Sempe, 2005). Nous utilisons ce repère en Haïti pour voir combien d'élèves sont au moins à un point de départ initial pour l'instruction. 38 pour cent des élèves de troisième année testés pourraient lire au moins 30 mots par minute (mpm). Seulement 25 pour cent ont pu lire à un niveau d'aisance de 40 mpm ou plus. Le tableau 5 montre que 41 pourcent des élèves évalués lit 30 mots par minute ou plus.

Tableau 5: Seuils d'Aisance de Lecture

	Nombre	Pourcentage
de 0 à 30 mpm	95	59%
de 31 à 60 mpm	44	27%
plus de 60 mpm	22	14%
	161	

Généralement, les écoles nationales surpassaient les écoles communautaires. Les élèves de troisième année des écoles nationales pourraient lire en moyenne 37 mpm de texte, comparé au 22 mpm de texte pour les élèves des écoles communautaires. Plus que la moitié (55%) des élèves des écoles nationales testés ont eu un niveau d'aisance d'au moins 30 mpm, comparé à 33 pour cent pour les élèves des écoles communautaires. Le tableau 6 ci-dessous récapitule les données sur le niveau de facilité de lecture des élèves communautaires et nationales.

Tableau 6: Performance Générale dans le Test d'Aisance en Lecture

	LPM	MPM (en isolement)	MPM (en contexte)	% > 40 MPM	% > 30 MPM
Echantillon Complet	39.1	11.0	25.4	25%	38%
Ecoles Communautaires	37.9	10.1	22.3	21%	33%
Ecoles Nationales	43.7	14.4	36.8	40%	55%

Le faible niveau général d'aisance en lecture (seulement 25 pour cent des élèves testés pouvaient lire au moins 40 mpm) pour les élèves de troisième année reflète les pauvres conditions de la vie et de l'école à Maïssade. Aucune école n'a suffisamment de ressources, particulièrement les écoles communautaires. Les enseignants des écoles communautaires ne sont fréquemment pas payés, ou sont payés moins que promis, ce qui les oblige à passer leurs temps à essayer de compléter leurs revenus par d'autres moyens. Les livres et autres fournitures classiques sont limités (autre qu'un livre de math et de Créole de 1ère et 2ème année, SC fournit seulement des matériels pour les enfants recevant le parrainage individuel). L'agriculture de subsistance laisse beaucoup de familles avec un revenu inadéquat et, trop souvent, une alimentation insuffisante. Les enfants doivent voyager loin et sur des routes dures pour aller à l'école, ainsi la présence est limitée. Dans certains cas, des techniques d'instruction inadéquates et le manque de matériels se combinent pour ralentir le taux d'acquisition de l'alphabétisation de base.

Plus intéressant encore que les moyennes des écoles communautaires et nationales, est la variation des résultats d'apprentissage des élèves à travers les écoles. Certaines écoles surpassent clairement d'autres, avec des pourcentages beaucoup plus élevés d'élèves atteignant un seuil d'aisance de 30 ou 40 mpm. La moitié des élèves de huit écoles ont atteint au moins le seuil de 30mpm. Ces huit écoles incluent trois écoles nationales et cinq écoles communautaires. Quatre des six écoles ayant la proportion la plus élevée d'élèves atteignant ou excédant 40 mpm sont des écoles communautaires. En fait l'école la plus performante est l'Ecole Communautaire de Figue, avec 90 pour cent de ses élèves de troisième année atteignant le seuil de 30 mpm. On doit également souligner que les cinq écoles les moins performantes sont également des écoles communautaires - desquelles trois n'ont aucun élève ayant atteint le seuil de 30 mpm.

Le tableau 7 montre les résultats de maîtrise pour chacune des 19 écoles incluses dans l'échantillon. Il est clair que quelques écoles communautaires performant très mal, alors que d'autres surpassent certaines des écoles nationales dans l'échantillon. D'une manière primordiale, puisque l'appui de Save the Children est fourni à toutes les écoles (dans l'échantillon et dans un groupe de 54 pour lesquelles nous avons des données), cela vaut la peine de demander si des variations dans la performance peuvent être liées aux différences dans soit le degré ou la nature de l'appui que les écoles reçoivent.

Tableau 7: Résultats du test de lecture

Ecoles Communautaires	Moyenne	% d'élèves lisant plus	% d'élèves lisant plus
Ecoles Nationales	Mots par Minute	que 30 mpm	que 40 mpm
Ossenande	1.5	0%	0%
Bateille	5.0	0%	0%
Gazard	5.8	0%	0%
Grande Savane	10.7	9%	0%
Calebassier	14.5	20%	10%
Cœur Unis	16.2	18%	0%
Citron	16.6	20%	20%
Cinquième	17.3	20%	10%
Boukan Joumou	21.1	40%	20%
Enfants Démunis	21.8	25%	25%
Tarte	27.2	50%	17%
Nat'l Amiral Kilick	29.5	50%	20%
Nat'l Biliguy	30.8	40%	30%
Christ Capable	32.0	60%	40%
Nat'l François Capois	34.4	60%	60%
Larique	39.3	70%	60%
Ramier	51.8	75%	38%
Nat'l Anténor Firmin	52.6	70%	50%
Figue	53.7	90%	80%

Dans le but d'essayer de comprendre ces résultats, nous regardons de plus près les écoles avec la meilleure performance par rapport à celles avec la pire. Nous déterminons les meilleurs à partir de ces écoles où au moins la moitié des élèves a atteint le seuil de maîtrise de 30 mpm. Celles-ci incluent cinq écoles communautaires - Figue, Ramier, Larique, Christ capable, et Tarte - et trois écoles nationales - Anténor Firmin, François Capois et Amiral Kilick. Les pires sont celles qui ont eu moins de 10 pour cent de leurs élèves de troisième année atteignant le seuil de 30 mpm. Celles-ci incluent Grande Savane, Gazard, Bateille, et Ossenande ; dans les trois dernières, aucun élève de troisième année ayant subi le test n'a pu lire à 30 mpm.

Tableau 8: Valeurs de Certaines Variables Cle pour les Ecoles d'Echantillon

Moyennes	Moy MPM	%>30 MPM	2006-07 Inscrip.	% Δ a l'inscrip	3e An. Inscrip.	N (examine)	OTL Ind	Hrs de la Ville
Full Sample	25.4	38%	164	-6%	30	163	51%	3.3
Community Schools	19.0	27%	132	-12%	25	125	47%	3.2
National Schools	49.4	76%	283	17%	48	38	66%	3.5
Individual Schools								
Ossenande	1.5	0%	39	-35%	2	2	48%	4.0
Bateille	5.0	0%	47	-41%	6	6	52%	4.0
Gazard	5.8	0%	52	-65%	5	5	50%	0.3
Grande Savane	10.7	9%	72	-64%	15	9	54%	5.0
Callebassier	14.5	20%	106	-9%	22	10	41%	2.5
Coeur Unis	16.2	18%	86	32%	12	9	0%	2.5
Citron	16.6	20%	126	-1%	34	10	48%	5.0
Cinquieme	17.3	20%	248	-9%	59	10	49%	2.0
Boukan Joumou	21.1	40%	89	-23%	18	10	44%	5.7
Enfants Demunis	21.8	25%	94	-15%	18	8	54%	2.0
Tarte	27.2	50%	80	-18%	14	6	46%	4.2
Amiral Kilick	29.5	50%	282	-2%	50	10	51%	1.5
Biliguy	30.8	40%	189	75%	40	10	58%	4.0
Christ Capable	32.0	60%	107	-20%	18	10	56%	3.5
Francois Capois	34.4	60%	368	16%	61	10	57%	2.5
Larique	39.3	70%	224	15%	33	10	57%	0.6
Ramier	51.8	75%	267	-7%	39	8	62%	4.0
Antenor Femin	52.6	70%	475	42%	76	10	75%	2.5
Figue	53.7	90%	165	18%	44	10	68%	6.9

Les facteurs les plus associés à l'aisance en lecture des élèves incluent l'occasion d'apprendre mesurée par le nombre de jours que l'école est ouverte et la moyenne de présence de l'élève, la dimension de l'école et les changements dans l'inscription au cours des trois dernières années, la stabilité du personnel de l'école, le degré auquel l'appui de l'école est concentré

sur différents enseignants et leurs salles de classe, et le niveau du rapport entre le comité de gestion des écoles et son directeur. Les paragraphes suivants indiquent comment ces facteurs sont associés aux résultats de l'élève dans les écoles de l'échantillon. Des informations additionnelles sur les dispositifs critiques du programme de SC et les caractéristiques des écoles à Maïssade sont incluses dans la section VII. Le tableau 8 fournit les valeurs pour certaines des variables appropriées pour l'échantillon de 19 écoles.

L'opportunité d'Apprendre est en Corrélation avec l'Instruction: Les données globales pour des écoles à Maïssade prouvent que les écoles communautaires en moyenne sont ouvertes moins de jours et ont des taux inférieurs de présence. Pour des écoles d'échantillon, la combinaison du pourcentage des jours où l'école est ouverte et le taux moyen de présence des élèves sont la corrélation la plus forte avec les résultats des tests de l'élève. L'ouverture de l'école et la présence des élèves sont exigées pour assurer une opportunité d'instruction de base. Nous multiplions donc le pourcentage de jours que l'école est ouverte par la présence moyenne pour calculer l'Opportunité Initiale D'Apprendre (OIA). Dans les meilleurs cas, la présence de l'enseignant y serait factorisée aussi bien, mais aucune donnée sur ceci n'était disponible. Les écoles avec la meilleure performance en moyenne fournissent une opportunité d'apprendre de 26 pour cent plus grande que les écoles ayant la pire performance. Les deux meilleures écoles, Figue et Anténor Firmin, ont eu un taux de présence d'élèves le plus élevé et étaient ouvertes davantage que toutes les autres écoles dans l'échantillon (voir le tableau 9).

Tableau 9: Opportunité d'Apprendre dans les Ecoles avec les Meilleures Performances

	% jours de session	Taux pres. eleve	Comput. ODA
Figue	83%	90%	75%
Anténor Firmin	89%	91%	81%
Ramier	75%	88%	66%
Larique	74%	85%	63%
François Capois	81%	79%	64%
Christ Capable	65%	81%	53%
Amiral Kilick	71%	74%	52%

La dimension a de l'importance, mais pas comme vous le pensez : Les écoles communautaires avec la meilleure performance, exceptée Tarte, ont de plus grandes inscriptions et un cycle primaire plus complet. Les deux écoles communautaires avec un cycle primaire complet sont Ramier et Larique, et Figue a cinq années. Anténor Firmin la meilleure école nationale en termes de performance est également la plus grande école nationale dans l'échantillon. Les quatre pires en performance ont toutes moins de 75 élèves. Biliguy, la plus petite école nationale, est la pire en performance dans cette catégorie (voir tableau 9).

Les écoles qui se développent donnent de meilleure performance : Les données prouvent également que les meilleures écoles en terme de performance avaient une inscription croissante, alors que les pires avaient une inscription décroissante. En fait, alors que 13 des 15 écoles communautaires dans l'échantillon perdaient l'inscription entre 2005 et 2007, les quatre écoles pires en performance basée sur le test de l'aisance en lecture ont eu les plus grandes baisses dans l'inscription. En moyenne leur inscription a diminué de 51 pour cent pendant ces trois années.

La stabilité du personnel fait une différence : Les écoles nationales ont eu toutes un personnel parfaitement stable de 2005 à 2007. Les meilleures écoles communautaires en performance ont eu aussi un personnel stable - Figue et Ramier, n'ont eu aucun changement de enseignants. La stabilité du personnel des écoles nationales est en grande partie attribuable à l'intervention de Save the Children en appui et recrutement.

L'appui aux écoles concentré sur plus de Salle de Classe semble faire une différence : En ce qui a trait au rôle de Save the Children l'appui continu joue dans la réussite des écoles, la corrélation la plus significative est la visite des écoles qui se concentrent sur les enseignants et la salle de classe. Save the Children a utilisé des Encadreurs Communautaires et Pédagogiques (ECPs) qui a fourni une variété de services de support aux écoles à Maïssade. Les meilleures écoles communautaires en termes de performance ont eu une plus grande part de leurs visites des ECPs concentrées sur des observations de salle de classe et des réunions avec des enseignants. Aux cinq meilleures écoles communautaires en performance, quarante pour cent des visites des ECPs incluaient des réunions avec des enseignants et des observations de salle de classe. D'autres formes d'appui, par exemple le travail des ECPs avec SMCs ou des parents, ou la fourniture d'appui budgétaire direct aux écoles communautaires en particulier, ont eu beaucoup moins de rapports significatifs avec les variations dans la performance des élèves.

Les qualifications formelles des enseignants ne sont pas fortement corrélées avec l'instruction des élèves : Certains ECPs ont remarqué que quelques enseignants luttent pour être efficaces dans leurs salles de classe parce que leur propre niveau d'alphabétisation, de numération et de connaissance des matières est si limité. Évidemment, un niveau minimum des capacités de lecture et d'écriture, et une compréhension fondamentale d'arithmétique sont nécessaires pour introduire efficacement des enfants à l'alphabétisation et la numération. Cependant, au delà de cela, nos données montrent un rapport très limité entre la performance des élèves dans une école et le niveau d'éducation des enseignants dans cette école. Les écoles (dans ce cas-ci écoles nationales) ne sont pas nécessairement plus efficaces en raison de enseignants de très haut niveau. Ceci est confirmé par recherche dans d'autres arrangements qui ne montrent aucune différence entre l'efficacité dans salle de classe des enseignants formellement qualifiés et ceux non qualifiés (Heneveld, Niddle, Rajonhson et Swati, 2006).

Des SMCs plus forts influencent la performance de leurs écoles : Les meilleures écoles communautaires en termes de performance partagent certaines caractéristiques en ce qui concerne le fonctionnement et l'attention de leur SMCs. Dans les quatre écoles communautaires les plus performantes, les directeurs ont tous rapporté que le SMC pouvait prendre des décisions sans les consulter. En outre, dans trois des quatre écoles communautaires le plus performantes, quand on a demandé aux SMCs la raison pour laquelle ils visitent les écoles, Ils ont tous dit qu'ils le font pour encourager les enseignants. Par exemple, *"nous visitons souvent pour voir comment ca va, particulièrement pour encourager les enseignants qui travaillent et ne sont pas payés."* Un autre SMC a déclaré, *"quand les enseignants sont absents nous allons leur rendre visite pour voir pourquoi et en parler avec eux."* L'encouragement et l'omission fournis par ces SMCs peuvent expliquer l'occasion plus élevée d'apprendre des statistiques dans ces écoles de meilleure performance.

La combinaison des facteurs ci-dessus semble créer les conditions de réussite pour les écoles communautaires et nationales à Maïssade. Les SMCs qui jouent un rôle actif dans le contrôle de la présence des enseignants et qui ont de bonnes relations de travail avec les directeurs d'école peuvent aider à augmenter le nombre de jours que l'école est en session aussi bien qu'influencer positivement la présence des élèves. Ces écoles mieux dirigées parviennent à garder leurs enseignants (soit parce qu'ils font un meilleur travail de recrutement, créant un environnement travail/vie encourageant, ou en les payant plus régulièrement) et à maintenir ou accroître leur inscription. Ces écoles mieux dirigées bénéficient également de l'attention des ECPs plus concentré sur l'observation et la réunion face à face avec les enseignants.

Le programme de Save the Children à Maïssade aide quelques écoles à réussir. Les données ne nous permettent pas de comparer la performance avec l'appui de SC à celle des écoles sans cet appui. Mais nous savons que plusieurs des écoles que SC avait soutenues existeraient à peine si elles ne recevaient pas l'aide pour achever leurs bâtiments, pour organiser leurs comités de gestion, recruter, former et payer leurs enseignants. En outre, si SC n'était pas intervenu pour recruter des étudiants d'université pour servir d'enseignants au cours des trois dernières années dans les écoles nationales, ces écoles auraient été sévèrement à court de personnel. Clairement, le réseau de soutien fourni par Save the Children fait une différence. La section suivante démontre comment cette différence est faite de manière rentable.

Couts et Rentabilité des Ecoles à Maïssade

La section précédente a examiné l'efficacité des écoles. Comme les autres études de cas menée par EQUIP2, nous voulons maintenant demander, "Mais combien cela a coûté?" Nos travaux précédents ont regardé trois aspects de coût. Quel est le coût final d'un programme d'appui aux écoles? Quels sont les principales composantes de ce coût? Et, quelle est la rentabilité du programme? Les deux premières questions sont adressées en examinant le budget de programme de Save the Children et en regardant comment les ressources sont utilisées. La dernière question est répondue en regardant le coût par unité des résultats désirés - dans le cas, élèves démontrant un niveau de base d'aisance en lecture.

Couts

Save the Children fournit la majeure partie de ressources requises pour supporter le fonctionnement des écoles communautaires à Maïssade, tout en fournissant également un certain appui aux écoles nationales et privées dans la zone. Les écoles communautaires collectent également de l'argent des frais payés par les élèves et autre, la plupart du temps en nature de contributions de chaque école communautaire. Les écoles nationales reçoivent des services de support, des matériels et de la formation de Save the Children, mais elles dépendent principalement sur des ressources du gouvernement (la plupart du temps sous forme de salaires de enseignants), et sur certain revenu collecté des frais payes par les élèves. Les écoles privées produisent des revenus des frais, et dans certains cas, à partir d'autres contributions (par exemple, collecte de fonds ayant à voir avec l'église). Nous n'avons pas des données sur le financement d'école privée ainsi nous pouvons seulement regarder les coûts des écoles publiques et de communautaires à Maïssade.

La plus grande source de financement pour les écoles communautaires à Maïssade est le programme de Save the Children. L'appui de SC constitue 91 pour cent des ressources des écoles communautaires. Pour les écoles nationales à Maïssade, SC contribue environ 15 pour cent des ressources disponibles à elles. Les 85 autres pour cent viennent principalement de financement gouvernemental et une petite quantité des frais.

Le tableau 10 démontre la quantité de ressources dans le budget de Save the Children pour les écoles communautaires et les ressources totales dépensées dans écoles nationales à Maïssade en 2006-07. Les coûts pour administrer le programme, pour les services d'appui aux écoles et pour la formation des enseignants/directeurs sont attribués aux écoles communautaires et nationales basés sur le pourcentage de toutes les écoles dans le programme qu'elles représentent.

Tableau 10 : Ressources pour les Ecoles Communautaires à Maïssade

	Ecole Communau-taire	%	Ecoles Nationales	%
Administration	\$29,852	15%	\$9,951	4%
Services de support à l'école Services de Support	\$69,124	35%	\$23,041	9%
Formation de enseignants/directeurs	\$14,890	8%	\$4,963	2%
Formation de Parent/SMC	\$4,920	2%	\$0	0%
Operations d'école (salaires inclus)	\$78,797	40%	\$218,419	85%
Total Budget	\$197,583		\$256,375	

Base sur le budget de Save the Children et les calculs de l'auteur. Les montants sont en US\$.

Pour les écoles communautaires, le fonctionnement des écoles constitue la plus grande partie de la dépense- à 40 pour cent. Ceci inclut l'appui budgétaire fourni par SC, l'appui direct de parrainage aux élèves et les matériels et fournitures pour les écoles, aussi bien que les ressources collectées par les écoles elles-mêmes à travers les frais. Les ressources propres aux écoles communautaires constituent environ seulement 23 pour cent de cette catégorie de dépense. Les services d'appui support fournis par les ECPs représentent la catégorie suivante la plus grande de dépenses pour les écoles communautaires à 35 pour cent du total. La formation pour les directeurs, les enseignants, les membres de SMC et les parents constitue un autre 10 pour cent de tous les coûts. L'administration du programme entier représente 15 pour cent des coûts.

Pour les écoles nationales, 85 pour cent de leurs coûts sont constitués des ressources fournies par le gouvernement pour les salaires des enseignants et autres membres du personnel. Les autres dépenses proviennent de l'aide de SC pour les écoles nationales en termes de services d'appui et de formation d'école et de la partie des coûts administratifs de SC attribuables aux écoles nationales

Frais

Les écoles communautaires collectent leurs propres ressources à travers deux frais de principe : les frais d'inscription et les frais scolaires exigés des familles des élèves. Le tableau 11 démontre ce que les écoles communautaires à Maïssade réclament dans ces deux catégories de frais.

Tableau 11: Frais pour les écoles communautaires

Frais "d'Inscription Annuelle" (gourdes)		Frais Annuels "d'Ecole" (gourdes)	
Eventail du montant	# Ecoles	Eventail du montant	# Ecoles
<25	3	<100	0
25 a 50	26	100 a 150	8
Plus que 50	1	151 a 200	21
	30	Plus que 200	1
			30

La plupart des écoles réclame entre 25 et 50 gourdes pour que l'inscription des élèves s à l'école, et 150 à 250 gourdes additionnelles pour être admis à l'école. Une famille paie donc entre 175 et 250 gourdes (approx. entre US\$5 et US\$7) par an pour qu'un enfant puisse aller à une école communautaire. Deux écoles nationales à Maïssade rapportent avoir chargé des frais d'environ 100 à 125 gourdes par élève, avec les frais additionnels d'environ encore 100 gourdes pour la cantine (un total similaire à environ US\$7). Dans les écoles communautaires et nationales, les familles parfois ne payent pas les frais.

Aucune école communautaire est en mesure de payer son personnel et couvrir son fonctionnement avec les ressources qu'elle collecte à travers ces frais. Basé sur les budgets préparés par chaque école communautaire en 2006-07, chaque école fonctionne en déficit. Le déficit budgétaire moyen est juste au-dessus de US\$1,000 pour l'année. La majeure partie de leur budget est constitué de salaires de enseignants et de directeurs (environ 80% en moyenne), ainsi le déficit signifie que ces salaires restent impayés pour une partie de l'année. Pendant l'année 2006-07, Save the Children fournit le support budgétaire à chaque école communautaire, représentant en moyenne US\$529 par école. Ceci a seulement réduit le déficit budgétaire de chaque école d'environ 50 pour cent.

Comme on le voit dans le tableau 9 ci-dessus, Save the Children et les communautés ont dépensé \$197.583 en 2006-07 pour supporter 30 écoles communautaires à Maïssade. Avec une inscription de 3.678 ceci se traduit en un cout unitaire de \$54 par élève. Nous estimons le coût récurrent annuel pour les écoles nationales en combinant les résultats de l'étude de Moisset et de Merisier sur les coûts et le financement de l'éducation en Haïti avec la partie des coûts du programme de Save the Children qui sont attribuables aux écoles nationales. Moisset et Merisier ont déterminé que les écoles nationales ont eu un coût récurrent unitaire équivalent à US\$66. À cela nous avons ajouté 19 pour cent (la proportion d'écoles nationales dans le programme) des couts d'administration, de service de support d'école et de formation de enseignant et de directeur de SC. Nous arrivons à un cout unitaire de \$77 par élèves pour les écoles nationales à Maïssade. On estime donc que les écoles communautaires dans le programme de Save à Maïssade fonctionnent à 70 pour cent du coût des écoles nationales.

Rentabilité

Pour calculer la rentabilité, nous appliquons la même méthodologie utilisée dans les neuf études de cas d'EQUIP2. Nous estimons d'abord le coût par élève achevant la troisième année. Nous avons défini l'achèvement comme le pourcentage des élèves dans la première

année qui atteignent la fin de la troisième. Nous avons pris la moyenne de taux de promotion de la première et la deuxième année en 2004-05 et en 2005-06 pour calculer le pourcentage des premières années passant à la troisième année. Nous utilisons la troisième année comme un point d'achèvement parce que nous avons examiné les élèves qui étaient en la troisième année en 2006-07.

Nous estimons le coût par résultat d'instruction en utilisant les résultats des tests d'aisance en lecture administrés dans le domaine. Nous plaçons un seuil de lecture d'au moins 30 mots par minute de texte, et utilisons le pourcentage d'élèves de chaque école capable de réaliser ce seuil comme un indicateur des résultats d'étude désirés.

Le tableau 12 résume les coûts récurrents unitaires, le coût par élève bouclant la troisième année et le coût par élève pouvant lire au moins 30 mots par minute pour les écoles communautaires et nationales. Comme mentionné ci-dessus, les écoles communautaires à Maïssade fonctionnent à environ 70 pour cent du coût unitaire des écoles nationales. En outre, en moyenne, les écoles communautaires ont un taux d'achèvement de troisième année légèrement plus haut que les écoles nationales. Par conséquent le coût par gradué dans les écoles communautaires est 40 pour cent moins que dans les écoles nationales, l'équivalent de US\$437 comparé à US\$725. Les élèves des écoles nationales ont eu de meilleurs résultats dans le test de l'aisance en lecture. En moyenne, 50 pour cent des élèves examinés pouvaient lire à 30 mpm ou plus rapide dans les écoles nationales comparé à seulement 33 pour cent qui ont lu à 30 mpm ou plus grand dans des écoles communautaires. Cependant, les écoles communautaires sont toujours 10 pour cent plus rentables que les écoles nationales à produire un élève capable lire au moins 30 mots par minute.

Tableau 12 : Calcul de Rentabilité pour les Ecoles Communautaires et Nationales

	Communautaire	Nationale
Cout Unitaire Annuel	\$54	\$77
Taux d'achevement de 3e annee	37%	32%
Cout par gradue de 3e Annee	\$437	\$725
Pourcentage de 3e annee a > 30 MPM	33%	50%
Cout Par Etudiant de 3e Annee a > 30 MPM	\$1,317	\$1,450

Les données pour notre échantillon d'écoles nous permettent de désagréger par école le taux d'achèvement et la performance des élèves dans le test d'aisance en lecture. Le tableau 13 ci-dessous montre les calculs de rentabilité pour chacune des 15 écoles communautaires, accentuées en rouge, et quatre écoles nationales, accentuées en bleu. Les mêmes coûts récurrents unitaires de US\$54 par élève pour les écoles communautaires et US\$77 pour les écoles nationales sont utilisés pour estimer la rentabilité individuelle de chaque école.

Les trois écoles qui produisent de manière plus rentable des gradués de troisième année pouvant lire 30mpm ou plus rapidement sont toutes des écoles communautaires. En fait, quatre des six écoles qui ont un coût par résultats d'étude au-dessous de US\$1,000 sont des écoles communautaires. En plus du plus bas prix unitaire des écoles communautaires, la meilleure performance des élèves de ces écoles dans le test de l'aisance en lecture en troisième année est ce qui a contribué à leur coût inférieur par résultats d'instruction. Réciproquement,

les écoles avec la pire performance dans le test de l'aisance en lecture ont le coût le plus élevé pour produire le niveau désiré d'instruction. Les quatre écoles avec le coût le plus élevé par résultats d'instruction sont également toutes les écoles communautaires, dont trois n'ont eu aucun élève atteignant l'objectif de lire au moins 30 mots par minute.

Tableau 13: Calculs de Rentabilité pour des Ecoles Individuelles

	Ecoles Nationales		Ecoles Communautaires	
	Taux d'achèvement de 3e Année	%>30 mpm	Coût par élève Gradué	Coût par résultat d'Etude
Ramier	0.49	75%	\$331	\$441
Figue	0.26	90%	\$617	\$685
Tarte	0.39	50%	\$409	\$819
Amiral Kilick	0.56	50%	\$414	\$827
Anténor Firmin	0.36	70%	\$648	\$925
Larique	0.24	70%	\$664	\$949
Christ Capable	0.22	60%	\$722	\$1,204
François Capois	0.31	60%	\$740	\$1,234
Cinquième	0.55	20%	\$293	\$1,466
Citron	0.45	20%	\$362	\$1,810
Enfants Démunis	0.34	25%	\$472	\$1,889
Boukan Jomou	0.21	40%	\$766	\$1,916
Biliguy	0.23	40%	\$987	\$2,466
Callebassier	0.27	20%	\$600	\$3,002
Grande Savane	0.31	9%	\$519	\$5,709
Couers Unis	0.16	18%	\$1,040	\$5,718
Bateille	0.35	0%	\$460	
Gazard	0.17	0%	\$926	
Ossenande	0.58	0%	\$279	

Vu que la rentabilité des écoles est une manière d'accentuer si les ressources consacrées à l'éducation ont les résultats prévus. C'est une chose de compter le coût assurant l'inscription des élèves. Il est tout à fait une autre d'examiner si cette inscription mène éventuellement à des résultats d'instruction désirés, et à quel coût. Les écoles communautaires réussies à Maïssade, comme celles sujettes à des recherches dans d'autres pays par EQUIP2, démontrent qu'une différente allocation de ressources peut en fait mener à un achèvement plus rentable des résultats d'étude.

Aspects Critiques du Programme de Save the Children à Maïssade

Cette section explore plus loin certains des aspects critiques des écoles à Maïssade, et regarde en particulier les différences entre les écoles communautaires et les écoles nationales (et les écoles privées quand les données sont disponibles). Les données présentées ici sont pour

un groupe de 54 écoles, 30 communautaires, 10 nationales et 24 privées, pour lesquelles les données étaient disponibles. Ces écoles changent considérablement en termes de leur dimension, de nombre d'années qu'elles offrent, le nombre et les qualifications de leurs personnels, l'opération de leurs structures d'administration et la nature des services d'appui qu'elles reçoivent de Save the Children.

Opportunity to Learn: Days Schools Are Open and Student Attendance

Les écoles supportées par SC à Maïssade desservent la plupart des enfants en âge scolaire dans la zone. Cependant, la quantité de scolarisation existante varie considérablement d'une école à l'autre. Gillies et Quijada déclarent qu'au niveau le plus fondamental, la qualité de l'instruction est déterminée par l'opportunité d'apprentissage disponible (ODA) ; qui est une fonction de temps et d'effort (Gillies et Quejada). La quantité de scolarisation réellement disponible aux élèves est déterminée par combien de fois l'école est en session, si un enseignant est présent les jours que l'école est ouverte, et si les élèves vont régulièrement à l'école. Pour répondre à cette première question, nous avons regardé deux variables principales ; 1) le nombre de jours que les écoles étaient ouvertes et 2) la présence des élèves pendant l'année scolaire complète de 2005-06 et pendant cinq mois en 2006-07. Les données sur la présence des enseignants n'étaient pas disponibles.

De septembre 2005 à janvier 2007, il y avait 283 jours d'école possibles. Ceci combine les 188 jours d'école dans le calendrier officiel en 2005-06, plus 95 jours dans les cinq premiers mois de 2006-07. Comme démontré dans le tableau 14, globalement, les 54 écoles à Maïssade pour lesquelles SC a des données étaient en session seulement 73 pour cent de ces jours- les écoles privées ouvertes légèrement plus long, et les écoles communautaires légèrement moins. La pluie, les jours supplémentaires ajoutés aux vacances, enseignants ne revenant pas des vacances à l'heure, et les enseignants restant chez eux pour travailler dans leurs jardins expliquent probablement la plupart des jours des écoles étaient fermées quand officiellement elles auraient du être ouvertes.

Tableau 14: Opportunité D'Apprendre, Septembre 2005–Janvier 2007

	% jours ou l'Ecole est en Session	Taux de Présence	Index ODA
Ecoles Communautaires	71%	75%	54%
Ecoles Privées	75%	78%	59%
Ecoles Nationales	73%	84%	62%
Ensemble	73%	77%	57%

Le tableau 14 démontre également que quand des écoles sont ouvertes, les écoles nationales ont une meilleure moyenne de présence que, à la fois, les écoles communautaires et les écoles privées. La plupart des élèves dans les écoles nationales sont habituellement tirés d'une plus petite zone desservie, ainsi ils peuvent être en mesure de se rendre plus régulièrement à l'école. Les élèves dans quelques écoles communautaires doivent marcher de longues distances pour arriver à l'école, sur des routes des fois impraticables à cause de la pluie.

Combinant le pourcentage de jours d'ouverture des écoles étaient en session et le taux moyens de présence ces jours là fournit un indicateur de la moyenne d'occasion d'apprendre

offerte dans les écoles à Maïssade. En moyenne, les écoles à Maïssade ont fourni seulement 57 pour cent du total possible d'opportunité d'apprendre. Les écoles nationales ont eu la meilleure moyenne d'occasion d'apprendre (62%) suivies par les privées (59%) puis des écoles communautaires (54%). Les écoles de Maïssade peuvent donc au mieux espérer accomplir seulement 50 à 60 pour cent de ce qui probablement pourrait être couvert en une année scolaire. Si la présence de l'enseignant y est factorisée, le calcul de l'opportunité d'apprendre serait encore réduit. Par exemple, si la présence de l'enseignant était en moyenne de 80 pour cent (une donnée d'un nombre raisonnable soumis qui montre beaucoup de pays avec des taux de présence pires que cela), puis l'opportunité d'apprendre à Maïssade serait réduite à 46 pour cent.

Le Rapport Global de Monitoring de 2005 fixe un temps minimal standard d'instruction pour une éducation de qualité de 850 à 1000 heures par an (REF). La quantité officielle de temps d'instruction en Haïti est de 940 heures, tout à fait en conformité avec cette gamme. Cependant, à Maïssade, la moyenne d'opportunité d'apprendre de 57 pour cent traduit à seulement 536 heures. Les attentes pour des résultats d'étude dans ces circonstances doivent être normalement ajustées à la baisse. La recherche de EQUIP2 dans d'autres programmes d'éducation complémentaires a indiqué qu'une partie de ce qui a rendu ces programmes efficaces était leur capacité d'assurer plus constamment une opportunité d'apprendre. Ceci a été fait par le biais des écoles à base communautaire étant ouvertes plus souvent avec des élèves et des enseignants se présentant plus régulièrement que dans les écoles officielles (DeStefano et autres, 2006). Ce n'est clairement pas le cas à Maïssade.

Enseignants

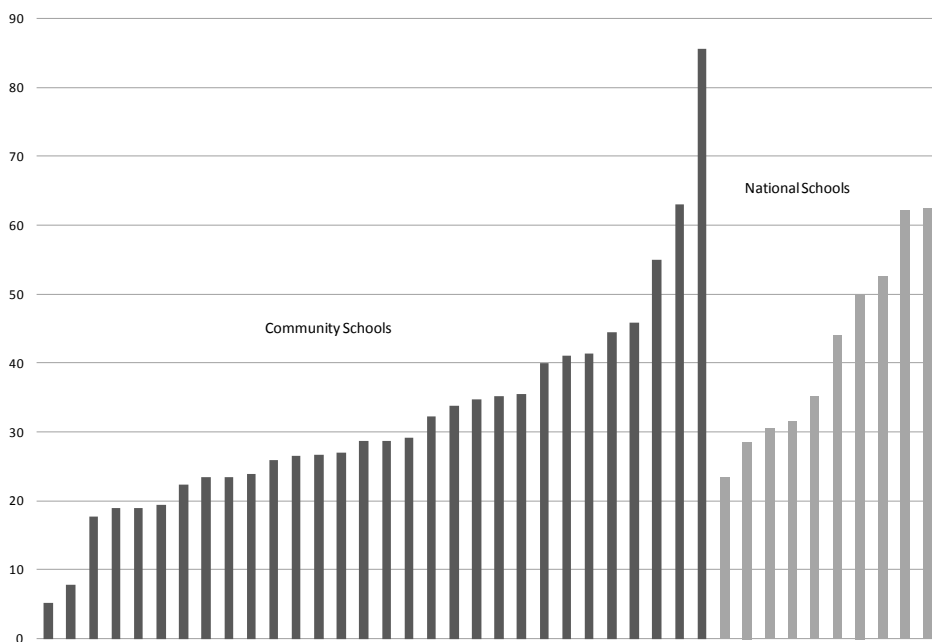
Des données sont disponibles sur 228 enseignants travaillant dans les écoles communautaires, nationales et privées à Maïssade. Dans beaucoup d'écoles, les enseignants sont affectés pour enseigner des catégories multiples. Dans toutes les écoles communautaires et dans deux écoles nationales, les directeurs servent également d'enseignants. Save the Children a considérablement influencé le recrutement du personnel dans les écoles nationales à Maïssade pendant l'année 2004-2007. Sans l'intervention de Save the Children, environ la moitié des postes d'enseignement serait vide pendant ces trois années. Pour compenser les vacances d'emploi dans les écoles nationales, Save the Children a recruté 32 étudiants dans un programme où ils ont passé trois ans (2004-2007) comme enseignants volontaires dans les écoles nationales, remplissant les vacances d'emploi de longue date, en échange pour la formation d'enseignant professionnel menant à un diplôme. En 2006-07, ces étudiants-professeurs représentaient 42 pour cent du personnel dans les écoles nationales de Maïssade. Dans trois écoles nationales, les étudiants-professeurs représentaient plus de 60 pour cent du corps enseignant. Le ministère de l'éducation nommerait des enseignants en 2007-2008 pour remplir positions précédemment tenues par ces élèves.

Le schéma 2 ci-dessous démontre la variation dans les rapports élèves à personnel pour toutes les écoles communautaires et nationales de Maïssade (les données ne permettent pas le calcul des rapports élèves à personnel dans les écoles privées). Les deux groupes ont une variation considérable dans ces rapports, mais les écoles communautaires varient autour d'une moyenne inférieure de rapport élève à personnel, 32 :1, comparé aux écoles nationales, lesquelles varient autour d'un rapport moyen de 42 :1.



Les écoles gouvernementales en moyenne ont légèrement de plus hauts rapports élève à personnel, mais seulement en raison de l'utilisation des étudiant-enseignants supportés par Save the Children en 2006-07. Sans les étudiant-enseignants, le rapport moyen élève à personnel dans les écoles nationales serait au dessus de 70:1. Les écoles communautaires exhibent une plus large gamme de rapports élève à personnel. La basse extrémité de cette gamme se compose d'écoles communautaires très petites.

Schéma 2: Rapports Etudiant à Personnel dans des Ecoles Communautaires et Nationales



Les enseignants dans les écoles nationales ont des qualifications formelles plus avancées que leurs collègues des écoles communautaires. Le tableau 15 ci-dessous démontre le pourcentage du personnel avec différents niveaux de qualifications dans les écoles communautaires, nationales et privées. Dans les écoles communautaires 70 pour cent du personnel ont réalisé seulement l'éducation secondaire ou primaire inférieure : 26 pour cent ont seulement un certificat d'études primaires (CEP) et 44 pour cent ont atteint un niveau d'éducation de septième à neuvième année. Vingt-deux pour cent des enseignants des écoles privées ont un niveau d'éducation secondaire plus faible, mais dans les écoles nationales, aucun enseignant n'a un niveau de formation en-dessous d'un niveau secondaire supérieur. Quarante six pour cent des enseignants dans les écoles nationales ont un premier niveau de baccalauréat (environ la 12ème année). Un autre 33 pour cent sont des diplômés d'école normale (université de formation d'enseignant), et encore 3 pour cent ont une certaine formation d'école normale mais ne sont pas des enseignants officiellement certifiés. Par contraste, seulement 10 pour cent des enseignants des écoles communautaires ont un niveau de baccalauréat première partie, et aucun n'a une formation d'école normale. Dans les écoles privées, 39 pour cent des enseignants ont un niveau de baccalauréat première partie, et 11 pour cent sont des diplômés d'école normale.

Tableau 15: Pourcentage d’Enseignants avec des Qualifications Différentes

	Staff Qualifications 2006-07						
	CEP	7e/9e	3e/sec	BAC I	BAC II	CAP	Ec Norm
Community Schools	26%	44%	17%	10%	2%	0%	0%
National Schools	0%	0%	12%	46%	5%	3%	33%
Private Schools	0%	22%	24%	39%	4%	0%	11%

Les enseignants des écoles communautaires sont employés par les écoles auxquelles ils travaillent. Ils sont recrutés, employés et compensés par les comités de gestion d’école responsables de chaque école. Les enseignants sont en principe payés 1.000 gourdes (environ US\$29 au taux de change en moyenne en 2006-07) par mois et les directeurs/enseignants d’école sont payés 1.500 gourdes (US\$43) par mois pour les 10 mois de l’année scolaire. Cependant, comme il a été discuté dans la section sur les coûts et le financement, toutes les écoles communautaires fonctionnent à un déficit budgétaire, et donc des fois sont incapables de payer leurs enseignants et directeurs. En fait, beaucoup d’écoles signalent que les enseignants reçoivent près de 500 à 740 gourdes par mois quand ils sont payés. Les enseignants dans les écoles nationales sont des employés du ministère de l’éducation. Ils sont payés 4.000 gourdes (US\$115) par mois.

Gérance

Toutes les écoles communautaires et nationales incluses dans l’étude ont des comités de gestion d’école (CGE). Les directeurs des écoles communautaires et les CGEs partagent la responsabilité du fonctionnement et de la gestion quotidienne de l’école. La nature de l’interaction entre les directeurs d’école et les CGEs a été explorée à travers des entrevues avec eux dans les 19 écoles de l’échantillon. L’opération des CGEs et leur rapport avec les directeurs d’écoles sont assez similaires à travers les écoles communautaires, mais ont un caractère distinctement différent dans trois des quatre écoles publiques. Les CGEs ne sont pas en charge dans les écoles nationales, mais tendent plutôt à interagir avec l’école sur une base occasionnelle (comme défini par le directeur) - avec une exception notable.

Les Comités de Gestion d’Ecole (CGE) des écoles communautaires dans notre échantillon ont 5 ou 7 membres qui sont presque toujours des parents d’enfants dans l’école. Ils sont souvent reconnus comme leaders dans la communauté, viennent de différentes “zones” et peuvent donc représenter et répandre des messages à différentes parties du territoire duquel les élèves proviennent. Dans la plupart des écoles communautaires il y a deux à quatre membres de noyau qui ont servi dans le CGE pendant trois à neuf années, ils sont vus comme les porteurs de connaissance au sujet de la gestion basée sur l’école et les nouveaux membres apprennent d’eux.

Dans les écoles communautaires, les directeurs et les CGEs traitent ensemble les sujets concernant les finances de toute l’école. Ils conçoivent et collectent les frais d’école, emploient et payent les enseignants, gèrent la construction ou les réparations de l’école, et organisent la logistique pour des programmes d’alimentation et pour le transport des matériels ou des meubles à l’école. Les types de décisions que les CGEs prennent indépendamment du directeur ont été limités à la gestion des matériels, y compris l’achat

et le transport des matériels à l'école. Deux CGEs ont signalé qu'ils pourraient payer des enseignants sans parler au directeur d'abord, y compris une des cinq écoles communautaires à meilleure performance.

Tous les CGEs des écoles communautaires rapportent avoir visiter leurs écoles régulièrement; le plus souvent pour contrôler la présence et le retard des enseignants et des élèves, observer les interactions des enseignants et des élèves, vérifier les conditions physiques de l'école, et encourager les enseignants à continuer à travailler même s'ils ne sont pas payés. Les membres du CGE rapportent également l'interaction avec les élèves sur leurs visites, les encourageant, la plupart du temps, à ne pas se comporter mal, à respecter les enseignants et à venir à l'heure. Vu les coûts d'opportunité, les difficultés de distance à parcourir et la nature volontaire de leur travail ce n'est pas un accomplissement négligeable, et les CGEs ont élaboré clairement l'effort exigé par cette interaction constante.

La plupart des CGEs des écoles communautaires rapportent avoir assisté à des réunions mensuelles (13 de 15). Le président du comité convoque les réunions et dans 14 des 15 rapports de cas un ordre du jour écrit était préparé. Les directeurs d'école assistent à la majorité des réunions. Tous les CGEs rapportent certaine forme de prise de décision de groupe.

Contrairement aux écoles communautaires incluses dans d'autres recherches s d'EQUIP2, les CGEs des écoles communautaires de Maïssade ne préparent pas le calendrier et l'horaire de l'école. Les directeurs et les CGEs rapportent plutôt un renforcement du calendrier officiel, le rappel à la discipline des élèves qui sont en retard et l'exhortation de la communauté à envoyer leur enfants à l'école aux jours proscrits. En même temps ils décrivent les difficultés qu'ils rencontrent en adhérant au calendrier officiel et à l'horaire à cause de longues distances que les élèves et les enseignants doivent parcourir pour arriver à l'école et les conflits inhérents avec les saisons de mise en terre et de récolte, les saisons pluvieuses, et les jours de marché. Seulement deux écoles (une nationale et une communautaire) rapportent avoir ajusté leur jour de classe pour commencer une demi heure plus tard afin de laisser du temps aux élèves pour arriver à l'école.

Quand il leur est demandé ce qu'ils pourraient faire mieux à l'avenir, presque la moitié des CGEs ont rapporté qu'ils pourraient faire beaucoup mieux, mais étaient contraints par leurs moyens financiers.

Les CGEs des écoles communautaires choisissent leurs propres directeurs d'école, trouvant quelqu'un avec plus de qualification formelle et/ou qui a démontre les qualités de chef dans la communauté. Tous les directeurs des écoles communautaires enseignent aussi. Les directeurs rapportent qu'ils sont limités dans les décisions qu'ils peuvent prendre sans consulter le CGE, les laissant surtout le rôle de faire respecter les règlements et conseiller les enseignants, par exemple, superviser le comportement et l'enseignement du professeur, préparer les horaires d'examen, prendre des actions disciplinaires, renforcer le porte de l'uniforme de l'école, et traiter les règlements de frais et de retard.

Contrairement aux écoles communautaires, les écoles nationales sont dirigées presque exclusivement par leurs directeurs qui sont choisis et employés par le Ministère de

l'Éducation. Le directeur est en charge de l'école et rend compte seulement à l'Etat sur la façon dont fonctionne l'école. Ils collectent les frais de l'école, gèrent son budget, gardent les dossiers et assurent la qualité de l'enseignement. Deux directeurs d'école nationale dans notre échantillon travaillent aussi comme enseignants.

Bien que les quatre écoles nationales rapportent avoir un comité de représentants de la communauté qui sont appelés comités de gestion d'école par le personnel de l'école, ce ne sont pas les CGEs comme nous les connaissons dans les écoles communautaires. Aucun des "CGEs" dans les écoles nationales ne sont en charge des ressources financières pour l'école. En plus, deux des quatre directeurs rapportent qu'ils ne consultent pas du tout leur "CGEs" dans la prise de décisions majeure. Une exception au modèle de directeur dominant la gestion de l'école des écoles nationales est Anténor Firmin dans lequel le directeur rapporte que le CGE fait partie de toutes les activités et est capable de prendre des décisions sans lui, incluant où l'argent est dépensé. Les CGEs sont des obligations pour les écoles nationales qui veulent participer dans le programme alimentaire scolaire du Bureau de Nutrition et de Développement.

Globalement, nous avons constaté que les communautés sont entrain de contribuer grandement au travail mental et physique de faire fonctionner leurs écoles, faisant tout partant de chercher des matériels de construction à encourager les enseignants et observer l'interaction enseignant –élève. En outre, CGEs, avec l'aide de ECPs renforcent une culture de changement et d'amélioration dans l'enseignement et l'étude.

Le programme de SC a créé un espace pour que les enseignants et les directeurs partagent et progressent ensemble. Avec l'histoire dictatoriale d'Haïti, il doit être reconnu comme un accomplissement tangible que les CGEs travaillent d'une façon démocratique. Les membres sont conscients de leur rôle et des contributions particulières qu'ils peuvent apporter. Ils racontent comment leurs comités permettent à chaque personne de formuler sa vue particulière plutôt que de déférer à un décideur ou un porte parole individuel. Fullan (2000) écrit que, " Dans beaucoup de pays développés où il y a un héritage de modèles hiérarchiques ou de contrôle à haut niveau dans la gestion de l'éducation durant la colonisation, cela (gestion par l'école) représente un changement radical (Fullan. P.461)." Bien que deux CGEs aient été dysfonctionnels (un pour lutte intestine et l'autre pour ne pas s'être réuni assez souvent) il y avait beaucoup plus d'évidence du départ de CGE de modèles autoritaires et un sens d'exclusivité et d'égalité.

Support aux Ecoles

Le programme de Save the Children à Maïssade appui les écoles communautaires, nationales et privées à travers la formation continue et des conseils sur l'instruction, la gestion et l'administration scolaires, aussi bien que pour l'alimentation scolaire et des initiatives de santé et la prévention du VIH/SIDA. Save fournit aussi la supervision pour la mise en œuvre d'un programme d'éducation à distance à par radio. A l'exception des initiatives à base sanitaire, tous ces efforts sont principalement mis en œuvre et appuyé par le travail des Encadreurs Communautaires et Pédagogiques (ECP). Nous avons collecté des données sur l'activité des ECPs et leur interaction avec les directeurs et les enseignants pour l'échantillon de 15 écoles communautaires et 4 écoles nationales. En plus de ces services de support, Save the Children fournit un support budgétaire direct aux écoles communautaires, des données à ce sujet sont

présentées dans la section sur les coûts et la rentabilité. Il y avait une insuffisance de données disponibles au sujet de la provision de micronutriments et de médicaments à inclure dans notre analyse.

Les ECPs sont assignés à un ensemble de huit écoles appelé "grappe". Tous les ECPs sont des éducateurs professionnels avec des qualifications en formation. Ils vivent et sont basés dans la ville de Maïssade, donc doivent voyager sur des terrains difficiles pour atteindre leurs écoles. Les ECPs visitent les écoles au moins mensuellement, fournissant une variété de services incluant l'observation des enseignants, la réunion avec les enseignants individuellement ou en groupe, avec les directeurs pour réviser les questions administratives, avec les CGEs ou les parents, et surveillent les programmes additionnels mentionnés ci-dessus. Des fois ils donnent aussi une formation spécifique pour les enseignants, directeurs, comités de gestion, ou parents. Les ECPs tiennent également des ateliers de groupe pour des enseignants en moyenne environ une fois par mois.

Les données sur l'activité des ECPs sont disponibles pour deux années scolaires, 2004-05 et 2005-06. Les feuilles de résumé d'activité mensuelle sont analysées pour chaque quatre ECPs travaillant exclusivement avec les écoles communautaires. Les rapports pour les ECPs travaillant avec les écoles privées et nationales n'étaient pas disponibles. Les rapports pour des mois différents pendant ces deux années pour certains ECPs manquaient, le rendant très difficile de résumer les données. Donc, nous présentons l'activité des ECPs en termes de pourcentage de mois pour lesquels un rapport était disponible et dans lequel l'activité était reportée avoir eu lieu. Les activités étaient catégorisées comme soit une visite administrative, une visite qui inclut l'observation de salle de classe, une rencontre avec un enseignant ou des enseignants, ou une rencontre avec une équipe pédagogique de l'école. Toutes les activités sont auto-rapportées par les ECPs.

Pour le groupe complet de 30 écoles communautaires, les ECPs exécutent des visites administratives dans 73 pourcent des mois pour lesquels des données sont disponibles, de loin l'activité la plus fréquemment rapportée. Dans 42 pourcent des mois, ils ont fait des observations en salle de classe. Comme démontré dans le tableau 16, pour les écoles d'échantillon, la balance entre les observations des rencontres des enseignants et celles de l'équipe pédagogique était en gros la même.

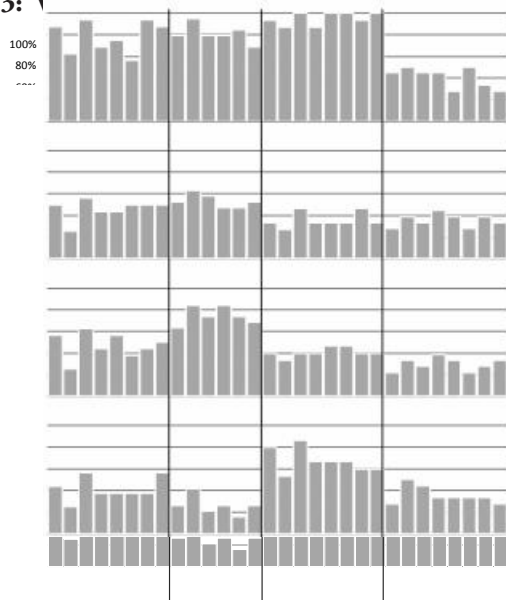
Tableau 16: Activité des ECPs dans l'appui aux Ecoles Communautaires

Type de Services d'appui	Pourcentage de mois dans lesquels le service a eu lieu	
	Toutes les écoles Communautaires	Echantillon d'Ecoles Communautaires
Visite Administrative	73%	82%
Observation de Salle de classe	42%	44%
Réunion des Enseignants	46%	50%
Réunion d'Equipe Pédagogique	44%	49%

Cependant, l'activité des ECPs a varié considérablement à travers les écoles communautaires. Les ECPs accomplissent chacune des quatre catégories de visites d'école mentionnées ci-dessus à des taux différents pour des écoles différentes (même les écoles dans un groupe

unique desservi par le même ECP) comme démontré dans le schéma 3 ci-dessous. Une école dans le groupe de Bois Rouge avait une observation de salle de classe dans plus de 60 pour cent des mois pour lesquels les données étaient disponibles comparée à une école dans le groupe de Madame Joa qui avait des observations seulement 10 pour cent du temps. En générale les écoles de Madame Joa avaient toutes les activités moins souvent que dans les autres groupes. Le groupe de Bois Rouge semble avoir de plus fréquentes activités, excepte pour les rencontres avec les équipes pédagogiques. Ce groupe inclut moins d'écoles. Et aussi a un espace où le ECP peut manger et passer la nuit, le rendant plus facile pour lui de passer le temps visitant des écoles plutôt que de retourner à Maissade chaque nuit. Les variations peuvent être expliquées par différentes approches prises par les différents ECPs ou par d'autres facteurs qui interviennent pour forcer les ECPs à se concentrer sur d'autres questions (peut-être par exemple éducation à distance, alimentation scolaire, ou programmes de nutrition).

Schéma 3: V **Chaque Ecole Communautaire**



A partir d'entrevues tenues avec 42 enseignants, tous les directeurs d'école, et une réunion de groupe avec les ECPs, nous avons collecté des données additionnelles sur la nature exacte de l'appui des ECPs aux 15 écoles communautaires et aux 4 écoles nationales dans notre échantillon. Les enseignants dans les écoles d'échantillon rapportent qu'ils travaillent directement avec leur ECP soit individuellement ou dans un groupe environ 5 fois par année. La réunion individuelle moyenne dure environ 45 minutes, suffisamment long pour que le ECP puisse observer une leçon et avoir une courte conversation après classe avec l'enseignant.

Sur quoi travaillent-ils avec les ECPs? En gros la moitié des enseignants interviewés ont rapporté avoir travaillé avec des ECPs sur les maths, et la moitié sur les langues. Environ un tiers a rapporté avoir travaillé sur des méthodes telles que l'utilisation de matériels didactiques ou la méthodologie participative. Moins fréquemment, les enseignants ont mentionné avoir travaillé sur des fonctions administratives, la préparation de leçon et l'évaluation d'élève. A partir de ce que les ECPs ont rapporté, beaucoup d'enseignants ont un problème avec la connaissance

des matières de base et donc, les ECPs se sont surtout concentrés sur le renforcement des compétences des enseignants dans certaines matières tout en concevant des stratégies d'instruction. Les enseignants eux-mêmes ont rapporté qu'ils ont demandé à l'ECP de les aider à comprendre et à utiliser les maths de niveau de première et deuxième années et la lecture, certains laissant entendre qu'ils ont trouvé le matériel difficile.

Les enseignants rapportent avoir appris de nouvelles façon d'enseigner suivant les conseils des ECPs. Quatre vingt pour cent ont signalé que les ECPs leur a montré quelque chose qui a changé la manière qu'ils enseignaient (travaux de groupe avec les élèves, nouvelles méthodes pour enseigner la lecture, et méthodes participatives). Un enseignant a rapporté, *“Organiser la classe en groupes permet aux élèves d'apprendre plus vite, particulièrement quand j'ai beaucoup d'élèves.”* Quinze pour cent des enseignants interviewés ont rapportés des changements dans leur approche dans la préparation des leçons comme un résultat direct de leur travail avec leur ECP. Un enseignant a déclaré, *“j'avais l'habitude d'enseigner sans préparer des leçons. Maintenant je les prépare.”* Les ECPs eux-mêmes signalent que les formations individuelles ont motivé les enseignants à faire des changements évidents dans la planification et présentation de leurs leçons.

Quand on leur demande de donner un exemple d'une visite réussie avec un enseignant, la plupart des ECPs ont décrit comment les enseignants ont appliqué des techniques d'enseignement ou d'évaluation après une session de formation. Dans trois des quatre exemples donnés, il y a eu des réussites après qu'un ECP ait enseigné un modèle de leçon dans la salle de classe. Deux enseignants ont récrit une leçon avec l'ECP et d'autres ont reçu une leçon d'arithmétique. Un exemple était, *“[le enseignant] a récrit la leçon et j'ai vu l'application de ce que nous avons discuté: encourager les enfants à parler, leur poser des questions sur le matériel et les aider à découvrir l'information eux-mêmes. L'enseignant a vraiment compris.”* Un ECP a rapporté avoir aidé des enseignants à mieux tester leurs élèves. Après la formation, les enseignants ont rédigé des examens plus clairs et ont séparé les élèves prenant le test afin de les empêcher de copier l'un de l'autre.

Les ECPs rapportent avec enthousiasme que les réunions de groupe encouragent les enseignants à travailler en réseau, à se partager des informations et à progresser ensemble. Les ECPs déclarent également que le renforcement constant qu'ils donnent aux directeurs - soulignant le leadership des écoles - a augmenté l'implication des directeurs dans leurs écoles et, de manière positive, a affecté la qualité de l'enseignement. En outre, les ECPs aident les directeurs à identifier leurs propres besoins, ce qui les amène à concentrer un peu plus les formations sur ces besoins.

Les directeurs couvrent une large gamme de matières avec les ECPs, y compris l'examen du contenu des thèmes, la méthodologie, la préparation de leçons, et d'autres sujet liés à l'enseignement, aussi bien que des fonctions administratives telles que la prise de présence et les budgets scolaires, la gestion des écoles, la formation des parents, et l'éducation à distance dispensée par radio.

Un directeur d'une école nationale a décrit l'impact de l'ECP sur l'utilisation de la punition corporelle. *“Oui, nous avons l'habitude de beaucoup utiliser le fouet. Après notre formation nous l'avons éliminé cette année et continuons de cette façon.”* Cependant, deux des trois directeurs qui ont rapporté n'avoir rien changer dans leur enseignement en raison de leur interaction

avec un ECP étaient également des écoles nationales.

Les ECPs étaient rarement vus par les enseignants ou les directeurs en tant qu'incapable de répondre à leurs besoins, mais ils ont exprimé des inquiétudes concernant la courte durée de certaines formations. Un directeur a dit, *“Parfois les formations d'un jour devrait durer deux jours ou plus. Quand ils essayent de vous donner trop à la fois, certaines parties vous échappent.”*

Les enseignants et les directeurs ont également souhaité de recevoir des certificats de SC reconnaissant la formation qu'ils ont reçue.

En plus, les ECPs ont travaillé avec les SMCs sur la gestion des finances, fournitures scolaires, événements spéciaux, projets, services de santé et le programme de parrainage de Save the Children pour les enfants orphelins et vulnérables. Les SMCs ont signalé que l'appui budgétaire direct fourni par Save the Children était l'aide la plus valable qu'ils ont reçue, en dépit des problèmes avec des paiements en retard et inférieurs à la somme promise. Les membres de SMC ont estimé que la formation était plus importante pour les enseignants et les directeurs, et ne pouvaient pas donner des exemples spécifiques de formation qu'ils ont reçue cette année qu'ils ont trouvée particulièrement utile.

Implications pour Save the Children et pour la scolarisation en Haïti

Plusieurs des conditions faibles confrontées par les écoles communautaires, leurs élèves et leurs familles en Haïti sont les mêmes que dans les autres programmes d'éducation complémentaires étudiés par EQUIP2. Dans les neuf autres cas que nous avons analysé, les programmes ont pris des mesures spécifiques pour surmonter les contraintes de manque de ressources, d'isolement, et d'enseignants de faible niveau intellectuel. Save the Children en Haïti utilise plusieurs des mêmes interventions pour aider les écoles à inscrire les enfants et à satisfaire leurs besoins scolaires dans une zone défavorisée.

Comme les autres cas que nous avons étudié, Save the Children réussit à assurer des visites- de soutien aux écoles- fréquentes et régulières du personnel de soutien qualifié (ECPs). En dépit des conditions difficiles de transport à Maïssade, les ECPs visitent les écoles plus d'une fois par mois. Cependant, leurs efforts sont divisés entre plusieurs responsabilités. Ils doivent travailler avec les écoles sur tout, allant des questions de l'enseignant et de l'instruction de base et le développement des compétences des enseignants à l'administration, la gestion, le programme de la radio interactive, la santé, la nutrition, la prévention du HIV/SIDA, et tout autre sujet programmatique qui attire l'attention. Le fait que dans les meilleures écoles les ECPs pouvaient se concentrer plus sur des observations en salle de classe et des réunions avec les différents enseignants, renforce ce que EQUIP2 a constaté dans d'autres études de cas - l'apprentissage est mieux favorisé quand les visites d'école sont concentrées sur les lacunes intellectuelles spécifiques des enseignants ayant un faible niveau d'éducation eux-mêmes.

Il n'y a pas de doute que les écoles participant au programme de SAVE à Maïssade jouissent d'un niveau de service et de soutien bien au-dessus de ce que à quoi d'autres écoles en Haïti peuvent s'attendre. A travers des cas que nous avons étudiés de manière consistante, des ONGs ont pu fournir de manière rentable, un niveau de services de soutien aux écoles que le ministère de l'éducation ne peut pas fournir. Cependant tous les potentiels avantages de cet appui pour les écoles à Maïssade ne sont pas réalisés parce que les ECPs doivent prendre sur eux trop de priorités programmatiques. Les ECPs eux-mêmes déplorent cette question. Dans le

focus groupe réalisé avec eux, ils se sont tous référés aux multiples objectifs et programmes

pour lesquels ils sont responsables comme contrainte sur leur capacité de soutenir efficacement l'instruction dans chaque école.

Dans les régions éloignées où les élèves devraient normalement parcourir de longues distances pour atteindre une école officielle, les programmes d'éducation complémentaires étudié par EQUIP2 aident les communautés à installer une école de niveau réduit à distance de marche de leurs maisons. Ceci peut ne pas être possible à Maïssade, où les foyers ne sont pas concentrés dans les villages ou les villes. Dans toutes les écoles incluses dans cette étude en Haïti, les enfants et les enseignants parcourent de longues distances pour arriver à l'école. L'impact de devoir parcourir de longues distances pour arriver à l'école est évident à travers l'opportunité réduite d'apprentissage – présences moins régulières des élèves et des enseignants qui ne viennent pas à l'école certains jours (et la fermeture des écoles ces jours-là).

Les autres programmes d'écoles communautaires qui ont fait l'objet de cette étude ont tous encouragé le contrôle local du calendrier et du programme scolaire en tant qu'autre manière d'augmenter l'opportunité d'instruction de base. Vu qu'à Maïssade, il n'est pas possible de réduire le bassin de captation géographique d'une école, ajuster le programme pour faciliter l'accès à l'école pour les élèves et les enseignants est bien plus important. La flexibilité dans la synchronisation de l'année académique, les jours que les écoles fonctionnent et les heures de classe permettent aux écoles communautaires de mieux rentrer dans le rythme de la vie de campagne. C'était étonnant de constater que ce n'était pas le cas à Maïssade. Les écoles Communautaires adhèrent au calendrier national et au programme pour les écoles, en dépit de l'évidence quotidien que ceci crée des difficultés pour des élèves et les familles. Confronté à une faible présence d'élèves ou d'enseignants, la réponse des directeurs d'école et du SMCs semblent le plus souvent de continuer à recommander ou supplier les enseignants et les familles de suivre le programme officiel. On rapporte que ceci est une facette de la culture des écoles communautaires en Haïti. Ils essaient d'émuler les écoles nationales comme moyen d'établir leur crédibilité, ainsi, par défaut, sont peu disposés à faire des ajustements au programme pour l'école.

De même, dans leurs efforts de paraître aussi officielles que possible, les écoles communautaires imposent les règlements sur la tardiveté, l'uniforme de l'école et une politique de frais au détriment de la fréquentation scolaire des élèves. Les élèves qui sont en retard, qui n'ont pas d'uniforme ou qui n'ont pas payé leurs frais sont trop souvent renvoyés à la maison, éliminant leur opportunité d'apprendre ce jour là. EQUIP2 n'a pas trouvé de pareil exemple dans aucun des autres programmes complémentaires d'éducation réussis que nous avons étudiés.

Toutes les écoles communautaires, nationales et privées à Maïssade souffrent également de politiques de promotion trop restrictives. Il y a bien trop d'enfants qui n'avancent pas dans le cycle primaire en raison de l'approche d'examen pour évaluer la promotion qui se fonde sur des tests développés et administrés par les enseignants. Au lieu d'essayer d'améliorer la qualité de l'évaluation des élèves avec le test à la fin de chaque classe, il serait plus raisonnable de travailler pour améliorer les capacités d'instruction des enseignants et d'augmenter la durée des travaux à l'école et passer à un système de promotion automatique.

En plus de l'augmentation de la flexibilité autour de la synchronisation de l'école, les programmes complémentaires d'éducation réussis faisant l'objet d'étude par EQUIP2 ont changé également leur programme d'études primaires pour se concentrer plus directement sur l'instruction et la numération. Haïti n'a pas l'avantage de fournir l'instruction en Créole haïtien, la langue parlée par les enfants, leurs familles et les enseignants. Cependant, personne n'a parlé de modification du curriculum pour viser l'acquisition de l'instruction dans aucune des écoles que nous avons étudiées à Maïssade. En fait, Save the Children renforce l'adhérence au programme d'étude national. Les ECPs que nous avons interviewés ont exprimé des inquiétudes à ce sujet et ont énoncé leur préférence que les écoles soient encouragées à changer le contenu du curriculum pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves et des capacités des enseignants.

Comme d'autres programmes complémentaires, le programme de Save à Maïssade encourage et appui les structures administratives locales. Dans tous les autres programmes étudiés par EQUIP2, les écoles n'ont pas de directeurs; Toute la direction est assurée par le CGE avec le programme d'appui/ONG. Tous les directeurs dans les écoles communautaires servent aussi comme enseignants, mais semblent dans la plupart des cas prendre sur eux la majorité des responsabilités administratives qui vont avec la direction d'une école. Dans certains cas ceci peut être du aux membres du CGE étant à une distance de l'école (incapable de visiter quotidiennement), ou n'ayant pas la capacité d'exécuter ces tâches. Cependant, un modèle d'administration qui libère les directeurs pour qu'ils puissent se concentrer plus délibérément sur leur propre enseignement et conduite instructionnelle pour leurs collègues pourrait aider à obtenir *plus en terme d'instruction pour l'argent*.

Concernant le rôle des écoles communautaires en Haïti, Le Secrétaire d'Etat du Ministère de l'Education a déclaré à une Table Ronde sur les Ecoles Communautaires en Avril 2007 que l'avenir de l'école en Haïti doit inclure les écoles communautaires. Le défi auquel fait face Haïti est comment assurer la qualité de ce que les écoles communautaires offrent. Cette analyse montre qu'avec les conditions correctes, les écoles communautaires avec des ressources limitées sont capables de dépasser en performance les écoles nationales. Les écoles communautaires peuvent aussi être plus rentables que les écoles nationales à produire des élèves de troisième année qui peuvent atteindre un niveau minimum d'aisance en lecture. Le gouvernement d'Haïti doit regarder plus près comment l'utilisation des ressources, particulièrement pour l'appui aux écoles à Maïssade permet à certaines écoles communautaires de dépenser moins, mais d'accomplir plus.

Aucune discussion d'amélioration de la situation des écoles communautaires en Haïti ne peut éviter le problème de ressources inadéquates. Les écoles ont besoin d'être capables au moins de payer leurs enseignants pour assurer un environnement stable et une opportunité constante d'instruction. Les ECPs ont dit que les enseignants des écoles communautaires souvent ne se présentent pas à l'école parce qu'ils ne sont pas payés régulièrement ou suffisamment pour vivre. Selon les enseignants et les ECPs, ils deviennent insatisfaits, fatigués des circonstances difficiles ou incapables de prendre soin de leur famille sans faire d'autres travaux. Dans des entrevues, les ECPs ont soutenu que s'ils y avaient plus d'argent disponible il serait facile de trouver des gens pour travailler dans les zones rurales (ils connaissent des gens comme ça), apparemment même des gens de la région ou la localité qui se sont rendus ailleurs pour chercher du travail. Alors que les ressources en général pour la scolarisation à Maïssade sont inadéquates, le fait que quelques écoles communautaires appuyées par SC sont plus rentables que les écoles

financées par le gouvernement peut orienter vers des façons alternatives possibles d'utiliser les ressources.

Le modèle de partenariats public-privés dans le programme de Maïssade qui combine le financement du ministère avec la capacité des ONGs à délivrer de manière rentable des services sur le terrain peut être une partie de la réponse pour l'amélioration la qualité des écoles communautaires en Haïti.

Globalement, ce que cette étude révèle est qu'il n'est pas offert à l'élève moyen de l'école primaire en Haïti l'opportunité d'assurer une fondation d'instruction. Si à la fin de la troisième année, trois quart des élèves que nous avons testés à Maïssade sont encore incapables de lire au moins 49 mots par minute, on doit se demander comment le temps à l'école était utilisé pendant ces trois années. Ce résultat général peut être décourageant mais, le fait que certaines écoles de Maïssade ont eu de meilleurs résultats que la moyenne, permet d'avoir une vision sur comment les ressources peuvent être mieux utilisées pour appuyer les écoles qui peuvent réussir à engager les élèves dans des processus d'instruction fondamentale qui mènent à l'alphabétisation et le succès, à l'école et dans la vie.

Détails de la Méthodologie

Sélection des Ecoles

Le programme de Save the Children a travaillé avec 80 écoles à Maïssade: 30 communautaires, 10 publiques et 40 privées (SC a travaillé avec toutes les écoles publiques de Maïssade). Des données étaient disponibles pour 54 écoles car SC a commencé seulement récemment à supporter 26 des écoles privées, et les données n'étaient disponibles pour ces écoles pendant la période de trois ans dont nous parlions (2004-05, 2005-06, 2006-07). Des données descriptives sont présentées pour 54 écoles. Pour la collection de nouvelles données, et en particulier pour l'évaluation des résultats d'instruction, nous avons dessiné un échantillon prélevé au hasard de 30 écoles communautaires et 10 écoles publiques basé sur la dimension des écoles.

La dimension a servi comme une procuration pour l'emplacement d'une école – éloignement et distance de la ville de Maïssade – et pour le nombre d'années en fonction (par ex.. si l'école offre un cycle primaire complet ou pas). Les écoles nationales sont plus grandes que la plupart de toutes les écoles communautaires, ainsi les deux groupes d'écoles ont été classés séparément en des sous-ensembles petits, mediums et larges. De ces sous-ensembles, des écoles ont été choisies au hasard (la plus petite école communautaire avec seulement 21 élèves et la plus grande école gouvernementale avec au-delà de 500 élèves exclus). Le tableau 17 montre quelques données de base sur les écoles d'échantillon.

Tableau 17: Echantillon des écoles

Averages	2006-07 Enrollment	# of Grades	Change in Enrollment (2005–2007)	Student to Staff Ratio	Distance from Maïssade (hrs)
Full Sample	164	5	-6%	34.6	3.3
Community Schools	120	4	-16%	29.1	3.5
National Schools	329	6	33%	46.6	2.6
Individual Schools					
Gazard	52	4	-65%	7.8	0.3
Callebassier	106	4	-9%	26.5	2.5
Cœur Unis	86	4	32%	28.7	2.5
Larique	224	6	15%	28.7	0.6
Ramier	267	6	-7%	44.5	4.0
Boukan Joumou	89	5	-23%	17.8	5.7
Figue	165	5	18%	55.0	6.9
Bateille	47	4	-41%	23.5	4.0
Grande Savane	72	5	-64%	24.0	5.0
Christ Capable	107	4	-20%	26.8	3.5
Ossenande	39	3	-35%	19.5	4.0
Enfants Démunis	94	4	-15%	23.5	2.0
Tarte	80	4	-18%	40.0	4.2
Cinquième	248	5	-9%	41.3	2.0
Citron	126	4	-1%	63.0	5.0
François Capois	368	6	16%	52.6	2.5
Biliguy	189	6	75%	31.5	4.0
Amiral Kilick	282	6	-2%	40.3	1.5
Anténor Firmin	475	6	42%	62.1	2.5

Collection de données

Une grande partie des données quantitatives utilisées dans cette analyse vient du système d'évaluation et de contrôle du bureau de terrain de Save the Children. Le bureau d'évaluation et de contrôle de Save a des données pour des écoles nationales, privées et communautaires incluant l'inscription et la présence des élèves, le nombre de jours que les écoles sont en session pendant l'année scolaire, les enseignants assignés à chaque école, le niveau d'éducation de l'enseignant, les taux de promotion interne des écoles, et la nature et la fréquence des visites d'appui à l'école. En outre, les budgets de programme interne de Save the Children fournissent des données détaillées sur le coût des écoles communautaires. Les budgets individuels préparés par chaque comité de gestion d'école permettent une vision plus profonde du coût de l'école. Les données les plus récentes disponibles sur le coût des écoles nationales sont prises d'une

étude en 2001 des couts et financement de l'éducation en Haïti (Moisset and Merisier).

Les seules données sur les résultats des élèves pour les écoles communautaires et nationales dans la base de données de Save the Children sont les taux de promotion classe par classe. Ces taux sont basés sur les tests que des enseignants ont indépendamment développés et administrés à la fin de l'année scolaire à leurs propres élèves. Les résultats de ces examens sont utilisés pour déterminer quels enfants peuvent être promus à la prochaine classe. Les enseignants ont peu, sinon aucune formation sur la façon de développer et d'administrer des examens uniformes, ils ont chacun conçu leurs propres examens sans des critères spécifiques ou des normes pour le niveau de la classe, et de plus, ils évaluent eux-mêmes les résultats. De telles mesures de résultats des élèves ont été jugées trop douteuses pour être utilisées comme indicateurs de l'efficacité d'une école. Donc, le test de la capacité de lecture de base des élèves a été ajouté comme un objectif pour la collection des données de terrain additionnelles.

Etant donnée la quantité de données obtenues du système d'évaluation et de contrôle de Save the Children, la collection de données de terrain est concentrée sur trois priorités:

1. Evaluation de la capacité de l'élève en lecture.
2. Compréhension de la gestion et l'administration de l'école, incluant le fonctionnement du comité de gestion de l'école (CGE), et en particulier, le rapport entre les CGEs et les directeurs d'école.
3. Recueil des perspectives des enseignants, directeurs d'école, et du personnel de soutien pédagogique sur la nature, la teneur et l'efficacité des services de soutien à l'enseignant.

L'équipe de collecte des données de terrain comprend trois personnes: le chef d'équipe (co-auteur de ce papier) et deux étudiants d'université recrutés localement qui avaient travaillé comme enseignants dans des écoles nationales à Maïssade en 2006-07. La collecte de données a eu lieu au cours de six semaines en Juin et Juillet 2007. Le bureau local de Save the Children à Maïssade a facilité la communication avec chaque école pour convenir d'un jour et une heure de rencontre. L'équipe s'est rendue ensuite à chaque école pour tester les élèves et mener les entrevues des enseignants, directeurs, et CGE. Les entrevues avec les ECP étaient menées par le chef d'équipe.

Examen de la capacité des élèves en lecture: La mesure simple utilisée dans cet examen sur le terrain était basée sur le travail de Helen Abadzi and ses collègues et était adaptée directement d'une application de ce travail par le Research Triangle Institute au Sénégal et au Gambia. L'examen de niveau d'aisance en lecture évalue le nombre de mots qu'un enfant peut lire d'un texte cohésif en 1 minute. Selon des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, la compréhension de texte dépend de la mémoire de travail (court terme) aussi bien que du décodage et du vocabulaire. Le tampon verbal de mémoire de travail peut seulement tenir approximativement 7 mots pour 12 secondes, et des gens fonctionnellement lettrés sont non seulement capables de lire à cette vitesse, mais aussi leurs esprits divisent les choses en portion – reconnaissant automatiquement des ensembles de lettres et de mots qu'ils peuvent traiter très rapidement. Donc, les lecteurs lents, hésitants sont vraisemblablement fonctionnellement illettrés, leur mémoire de travail ne se rappelle pas le commencement de la phrase le temps d'arriver au dernier mot. (see Abadzi et. al., 2005).

Abadzi et. al. (2005) rapporte que la compréhension corrèle à 0.82 avec la vitesse de lecture. “Bien que cette recherche ait été simplement corrélationnelle, ces résultats sont consistants avec les recherches sur la mémoire prédisant qu’une vitesse de lecture suffisante est nécessaire pour la compréhension (supposant que les élèves connaissent leur vocabulaire). Alors la vitesse de lecture prédit la compréhension au moins dans les premières années (p.144-145).”

Basé sur la recherche de Abadzi et l’expérience de Crouch développant et utilisant des évaluations d’aisance dans plusieurs pays, nous avons administré trois tests simples en Créole haïtien à des élèves qui ont été en troisième année dans des écoles: reconnaissance de lettres individuelles, lecture de mots individuels, et lecture d’un court passage. Les lettres utilisées font partie de l’alphabet du Créole haïtien officiellement reconnu. Les mots ont été choisis par hasard d’un livre de lecture de troisième année largement utilisé et le paragraphe de texte a été pris d’un livre de grammaire de troisième année qui est également très utilisé en Haïti. Un membre du personnel du bureau de SC a Port-au-Prince un Haïtien- qui a dans le passé travaillé sur la traduction du programme national en Créole nous a conseillé sur le choix du texte qui était un passage sur le football.

Pour tester la validité des instruments, nous les avons essayés avec un groupe d’élèves de deuxième et de troisième année à Port-au-Prince. Les élèves de troisième année que nous avons évalués étaient capables de lire le passage couramment, à plus de 100 mpm. Ceci montre que le texte n’était pas trop difficile pour des élèves de troisième année qui peuvent lire.

Bien qu’un examen de compréhension de lecture ait été désigné pour accompagner le texte, cette donnée a été exclue parce que les questions étaient conçues pour être posées après qu’un lecteur ait lu 100 mots ou finit le paragraphe dans la minute donnée. C’était trop difficile pour tous sauf quatre des élèves de Maïssade. Des tests préliminaires de lecture à Port-au-Prince ont fournis une fausse impression qu’il pourrait y avoir nombre plus important d’élèves de troisième année qui pouvait atteindre ce but. Un pilote basé sur le terrain peut avoir aidé à ajuster les attentes, bien que la reproduction des instruments d’examen ait été problématique sur le terrain.

Basé sur les expériences et les recherches de Helen Abadzi sur l’évaluation de niveau de l’aisance en lecture dans d’autres pays, 30 mots par minute (mpm) représentent un repère minimum pour des élèves qui apprennent à lire. Au Chili et au Pérou, 30 mpm ou plus représente une attente raisonnable pour des élèves à la fin de la première année (Abadzi et al, 2005). Pour des élèves Haïtiens, venant d’un environnement beaucoup moins lettré, et fréquentant l’école dans un système d’éducation à ressources faibles, le niveau de 30 mpm pour des élèves à la fin de la troisième année semble plus que raisonnable (i.e. une attente qu’ils doivent démontrer un niveau d’aisance consistante avec l’acquisition avancée d’alphabétisation)

Sur le terrain, l’équipe de collecte de données a examiné des élèves de troisième année dans toutes les 19 écoles dans l’échantillon. A chaque site il était demandé de tous les élèves de troisième année de se présenter. Du groupe d’élèves qui sont venus, dix étaient choisis par hasard tout en s’assurant que la représentation du genre dans le groupe reste la même. S’il y avait moins de dix, tous les élèves étaient testés. Nous avons testé un total de 161 élèves, 121 venant des écoles communautaires et 40 des écoles nationales.

d'éducation complémentaire ont trouvé que les prises de décision locales jouent un rôle important dans l'amélioration de la capacité des écoles communautaires à assurer une opportunité d'instruction de base. La littérature sur la gestion d'école par les écoles confirme l'importance des leaders au niveau des écoles qui peuvent prendre des décisions sur le fonctionnement des écoles tout en fonctionnant comme une partie d'un plus grand système d'appui (Caldwell, 2005). EQUIP2 a trouvé que les comités de gestion d'école appuient la qualité de l'école en déterminant le programme et le calendrier de l'école, assurant une supervision régulière de la présence des enseignants et des élèves et gérant directement le recrutement des enseignants, l'emploi, le paiement et le renvoi si nécessaire.

Comme d'autres programmes d'éducation complémentaire à base communautaire, le programme de Save à Maïssade était concentré sur une aide visant à systématiser les mécanismes d'administration locale de l'école, par exemple, en mettant en place des comités de gestion d'école et en fournissant la formation pour leurs membres et pour les directeurs d'école. La formation est fixée sur les rudiments de gestion d'école – recrutant et gardant les dossiers sur les élèves, les finances et le budget, supervisant les enseignants, traitant la discipline et gérant le comportement des élèves, identifiant et mettant en place des projets etc...

L'objectif de la collecte de données relative à la gestion et gouvernance était de déterminer quelles décisions sont prises par les comités de gestion. Nous étions également intéressés à comprendre comment les directeurs et les SMCs travaillent ensemble, la fréquence de leurs rencontres, quel type de décisions ils prennent ensemble ou indépendamment, et s'ils pensaient que la formation qu'ils ont reçue était efficace.

Le chercheur en chef et un étudiant chercheur ont interviewé le directeur d'école sur place dans chaque école de l'échantillon. En outre, l'équipe a mené une entrevue de groupe allant de quatre à sept membres du CGE. Au moins deux membres clés du CGE ont été toujours présents (e.g. président, secrétaire ou trésorier).

Les Services de Support aux Ecoles: Une autre composante critique dans la réussite pour les écoles à base communautaire dans les programmes d'éducation complémentaire étudiés par EQUIP2 est les services réguliers de soutien reçus par les enseignants et les comités de gestion d'école. Dans la plupart des cas étudiés, les enseignants ont reçu le soutien au moins mensuellement, et dans certains cas chaque semaine. Un personnel de soutien aux écoles formé et géré par des ONGs travaille avec les enseignants sur le programme et l'enseignement, aide les comités de gestion, identifie et traite les problèmes et les défis, et en général supervise le fonctionnement de l'école (DeStefano et al, 2006).

Les ECPs dans le programme de Save à Maïssade, tout comme le personnel de supervision d'école fourni par des ONGs dans d'autres programmes étudiés par EQUIP2, sont les principaux véhicules de soutien aux écoles et aux communautés. La base de données de contrôle et d'évaluation de SC inclut les rapports mensuels d'activité des ECPs, qui détaillent quelles écoles ont été visitées, et quel type de soutien et de services administratifs ont été fournis dans le mois. En plus de ces données, les visites de terrain étaient conçues pour interviewer tous les ECPs et interviewer individuellement quelques enseignants dans chaque école. Nous avons demandé aux enseignants d'identifier des exemples spécifiques de soutien en instruction qu'ils ont reçu des ECPs, et avons demandé aux ECPs, parmi d'autres

choses, d'identifier les stratégies qu'ils ont utilisées qui auront plus de chance à améliorer l'instruction.

Coûts et rentabilité: Trois sources d'information ont été utilisées pour les données sur le coût pour les écoles communautaires et nationales de Maissade. Nous n'avons pas analysé le coût des écoles privées. Le budget de Save the Children pour les deux plus récentes années (2005-06 et 2006-07) de leur programme à Maissade fournit des détails sur leurs coûts. Les montants budgétisés pour les deux années ont été utilisés, pas les dépenses tangibles. Pour les écoles nationales, nous nous fions sur une étude réalisée en 2001 par Moisset et Merisier. Ils ont combiné les données du budget national du gouvernement et une étude d'échantillon des écoles pour déterminer les coûts unitaires pour les écoles primaires (et secondaires) en Haïti. Parce que le programme de SC à Maissade dessert des écoles nationales, communautaires et privées, nous devons aussi attribuer les dépenses de ce programme à chaque catégorie d'école. Nous avons fait ceci basé sur le type de soutien que chaque catégorie a reçu aussi bien que la proportion du nombre total d'écoles pour chaque catégorie.

Les coûts unitaires ont été obtenus pour les écoles communautaires en divisant le budget 2006-07 qui leur sont attribuables d'ici l'inscription de Janvier 2006-07. Pour les écoles nationales, nous avons calculé le montant par élève des dépenses de SC attribuables aux écoles nationales et ajouté cela au coût unitaire de Moisset et Merisier.

Limites des données

Toutes les données tirées de la base de données de SC sont collectées par le personnel des écoles, les ECGs ou les ECPs de Save the Children. Toutes les données sont auto-rapportées et donc peuvent être non-objectif du fait qu'elles servent l'intérêt de ceux qui les rapportent. Les informants additionnels interviewés pendant la portion de collecte de données sur le terrain étaient aussi directement impliqués dans le programme de Save the Children et en sont des bénéficiaires. Cependant, l'examen des données n'a révélé aucune tentative systématique de peindre une image positive ou négative de SC. Les deux étudiants universitaires qui ont participé à la collecte de données sur le terrain ont été embauchés par le biais de SC, et ils ont servi comme enseignants dans deux écoles incluses dans l'étude. Un monitoring étroit par le chercheur de terrain en chef des réponses qu'ils documentaient a montré une consistance à travers les écoles et aucune non-objectivité.

La collecte de données de terrain était effectuée pendant l'automne, ce qui a réduit le groupe d'élèves disponibles duquel est tiré l'échantillon pour examen. Si c'était fait pendant l'année scolaire, un groupe plus représentatif d'élèves pourrait avoir été disponible. De grands nombres d'élèves se sont présentés dans plusieurs écoles, plusieurs venant de plus d'une heure de distance.

Les examens oraux de niveau d'aisance en lecture ont été critiqués à plusieurs niveaux. Ne pas utiliser la langue première des lecteurs est souvent un problème, mais dans ce cas, la langue première des élèves, le Créole haïtien, est la langue d'instruction et elle était utilisée pour le test. Une autre critique est que les extraits des textes peuvent être difficiles à suivre s'ils n'ont pas une scène, une trace ou des caractères. Le texte utilisé dans cet examen était à la seconde personne, avait une scène et des caractères définis et racontait une histoire complète du commencement à la fin. Aussi, certains examens similaires ne se concernent pas avec

l'autocorrection ou l'utilisation de synonymes par les lecteurs. Nous avons compté les mots auto-corrigés correctement, et l'utilisation des synonymes arrivait rarement et concernait seulement un mot dans le texte.

Pour finir, Maïssade est une zone isolée, et n'est pas représentatif de tout Haïti. En outre, les écoles nationales dans notre échantillon se sont toutes avérées situées en dehors de la ville de Maïssade. Tandis que ceci peut offrir une bonne base de comparaison aux écoles communautaires qui sont également toutes à l'extérieur de la ville, il omet un ensemble d'écoles nationales qui peuvent avoir un caractère différent. Les résultats présentés ici ne devraient pas donc être généralisés aux écoles nationales dans leur ensemble.

Références

Abadzi, H., L. Crouch, M. Echegaray, C. Pasco, and J. Sempe. 2005. "Monitoring basic skills acquisition through rapid learning assessments: a case study from Peru." *Prospects*, vol. 53 (2).

Caldwell, B. 2005. *School Based Management*. Education Policy Series, 3. Belgium and France: Intl. Academy of Education and Intl. Institute for Educational Planning.

DeStefano, Joseph, Audrey-marie Schuh Moore, Ash Hartwell, and David Balwanz. 2006. *Meeting EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling*. EQUIP2 Working Paper. Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), United States Agency for International Development (USAID), FHI 360.

Fullan, M. and N. Watson. 2000. "School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes." *School Effectiveness and School Improvement*. vol. 11 (4), 453–473.

Gillies, John A. and Jessica Jester Quijada. Draft 2006. *Opportunity to Learn: A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries*. Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), United States Agency for International Development (USAID), FHI 360.

Hadjadj, Bernard. 2000. *Education for All in Haiti Over the Last 20 Years: Assessment and Perspectives*. Monograph Series 18. Kingston, Jamaica: UNESCO.

Heneveld, W., A. Niddle, L. Rajonhson, and F. Swati. 2006. "Synthesis Report: Local Studies on the Quality of Primary Education in Four Countries." Prepared for the Association for the Development of Education in Africa Biennial Meeting, March 2006, Libreville, Gabon.

Ministere de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). 2007. *La Strategie Nationale D'Action Pour l'Education Pour Tous*. Port-au-Prince, Haiti: Ministere de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

Moisset, J. and G. Merisier. 2001. *Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti. Perspective comparative: école publique et école privée*. Port-au-Prince, Haiti: Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS).

Salmi, Jamil. 1998. Equity and Quality in Private Education: The Haitian Paradox. LCSHD Paper Series, No. 18. Washington, D.C.: World Bank.

UNESCO. 2004. Education for All: The Quality Imperative. The EFA Global Monitoring Report 2005. Paris, France: UNESCO.



Remerciements

Ce document a été rédigé pour EQUIP2 par Joseph DeStefano (Center for Collaboration and the Future of Schooling) et Emily Miksic (Teachers College, Columbia University), 2007.

Cette étude est le résultat de la collaboration entre le programme d'amélioration de la qualité de l'éducation financé par USAID 2 (EQUIP2), et Save the Children US. En plus de l'appui et du support du bureau de Save the Children Washington D.C, le programme SUPER de Save a recruté Emil Miksic pour les travaux de terrain en Haïti. Certains des matériels d'évaluation utilisés dans cette initiative ont bénéficié de travaux précédents effectués avec le financement du projet EdData II de l'USAID. Des matériaux d'ébauche ont été fournis par l'Institut Triangle de Recherches en tant qu'exécuteur du projet d'EdData II et fournisseur de services de conseils à la Banque mondiale au Sénégal et en Gambie. En outre, cette étude ne pourrait pas avoir été accomplie sans l'appui et la participation de nombreuses personnes en Haïti. De manière primordiale, à Save the Children Haïti, Harold Narcisse et Laurence Camille ont fourni l'indication, la perspicacité et l'accès à leur vaste connaissance de l'éducation en Haïti et ont contribué au développement des instruments de collecte de données sur le terrain et à la planification et la gestion de la logistique de l'étude. Farah Coppee a également aidé au développement du test d'aisance en lecture. Pierre-Yves Auguste a travaillé beaucoup d'heures pour extraire et aider à organiser une grande quantité d'information de la base de données de contrôle et d'évaluation de Save the Children. Les travaux de terrain à Maïssade ne pourraient pas avoir été accomplis sans l'appui de Joseph Wilner Alix, Waldeck Julmice, Emmanuel Frederic, Lenex Accilien et Gerda Campion du bureau de Save the Children à Maïssade. Elicene Colas et Rosette Jean Louis étaient les assistants de la recherche qui ont voyagé plusieurs kilomètres pour aider à effectuer de nombreuses entrevues et collecter les données sur lesquelles cette étude est basée.

EQUIP2: Educational Policy, Systems Development, and Management est l'un des trois accords coopératifs financés par l'USAID dans le cadre du Programme Amélioration de la qualité de l'éducation (Educational Quality Improvement Program – EQUIP). Chef de file, EQUIP 2 obtient des fonds propres des missions pour soutenir le but d'une éducation de qualité aux niveaux national, sous-national et local.

FHI 360 est l'organisation chef de file pour le partenariat mondial EQUIP2 des organisations pour l'éducation et le développement, les universités et les institutions de recherche. Le partenariat compte 15 organisations principales et un réseau étendu d'associés régionaux et nationaux dans le monde entier : Fondation Aga Khan, American Institutes for Research, CARE, Center for Collaboration and the Future of Schooling, East-West Center, Education Development Center, International Rescue Committee, Fondation Joseph P. Kennedy, Jr., Michigan State University, Mississippi Consortium for International Development, ORC Macro, Research Triangle Institute, University of Minnesota, University of Pittsburgh Institute of International Studies in Education, Women's Commission for Refugee Women and Children.

Pour de plus amples informations concernant EQUIP2, prière de contacter:

USAID

Patrick Collins

CTO EGAT/ED
USAID Washington
1300 Pennsylvania Ave., NW
Washington, DC 20532
Tel: 202-712-4151
Email: pcollins@usaid.gov

FHI 360

John Gillies

EQUIP2 Project Director
1825 Connecticut Ave., NW
Washington, DC 20009
Tel: 202-884-8256
Email: equip2@fhi360.org
Web: www.equip123.net

Ce document a été rendu possible grâce au généreux soutien des Américains par le biais de l'Agence des Etats-Unis pour le Développement international (USAID) dans le cadre de l'Accord coopératif No. GDG-A-00-03-00008-00. La responsabilité du contenu revient à FHI 360 par l'entremise du Programme 2 d'amélioration de la qualité de l'éducation (EQUIP2) et ne reflète pas forcément les vues de l'USAID ou du Gouvernement des Etats-Unis.