



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

WORKING PAPER

Pour arriver à l'Éducation Pour Tous : Modèles efficaces d'éducation complémentaire pour les délaissés

Introduction

En 1990, des bailleurs de fonds internationaux et des gouvernements de pays du monde entier prenaient le ferme engagement d'apporter une éducation de qualité à tous les enfants et lançaient ainsi le mouvement de l'Éducation pour Tous. Et pourtant, seize ans plus tard, entre 77 millions et 115 millions d'enfants n'ont toujours pas franchi le seuil de l'école. Les défis à relever pour atteindre le but de l'EPT ne sont que trop connus. En effet, les coûts croissants des ressources pédagogiques, poussant à la hausse les coûts unitaires des approches conventionnelles à l'éducation font qu'il est difficile d'atteindre le pauvre des zones rurales dans des contextes aux ressources modiques. Les ministères de l'Éducation ont bien du mal à recruter ou à garder le personnel enseignant dans des écoles isolées et, si tant est que celles-ci existent, elles sont souvent trop éloignées de la communauté pour que les enfants puissent s'y rendre facilement. Ouvrant ainsi les yeux à cette situation, la communauté de l'aide internationale se rend à la réalité : ou de nouvelles occasions d'éducation seront offertes ou bien des pays en développement ne sauront atteindre les buts de l'EPT.

En 2004, le Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation (EQUIP2), financé par l'Agence des Etats-Unis pour le Développement (USAID), a commencé à s'intéresser aux écoles communautaires, les voyant comme un mécanisme pour atteindre les populations peu desservies. L'équipe a retenu neuf modèles qui ont effectivement réussi à scolariser les enfants dans des régions que n'arrive guère à atteindre le système d'éducation formelle. Reposant sur une collaboration communautaire, non gouvernementale et ministérielle, ces approches semblent bien détenir une réponse prometteuse aux divers défis que contient le but de l'EPT : accès universel, cycle scolaire achevé et bon niveau d'apprentissage. Les modèles d'éducation complémentaire viennent soutenir le système public formel, ouvrant une autre voie aux élèves et leur donnant la chance d'obtenir les mêmes résultats scolaires que ceux sur les bancs des écoles publiques. D'envergure suffisamment grande pour partager maintes caractéristiques avec les écoles, ces programmes aiguillent les élèves vers le système public, les faisant pénétrer à divers points d'entrée. Les modèles ont réussi avec le temps à augmenter les taux de fréquentation scolaire, l'achèvement scolaire et le niveau de connaissance des populations qu'ils ont desservies.

Le Document de travail d'EQUIP2 synthétise les résultats de neuf études de cas sur des programmes réussis d'éducation complémentaire en Afghanistan, au Bangladesh, en Égypte, au Ghana, au Guatemala, au Honduras, au Mali et en Zambie. La recherche a montré que ces programmes prodiguent une éducation de manière plus efficace par rapport aux coûts que les écoles publiques, avec de meilleurs résultats scolaires grâce à des ajustements au niveau de la taille et de l'emplacement des écoles, du programme scolaire et de la langue d'instruction, de la gestion et de l'administration de l'école, du corps



enseignant et des services de soutien pédagogique. La série des études de cas sur l'EPT EQUIP2 fait le bilan détaillé pour chaque pays.

Grandes lignes des études de cas

Les neuf cas analysés par EQUIP2 adoptent des approches différentes pour aider les enfants à atteindre les mêmes objectifs éducatifs que les élèves des écoles publiques régulières. Dans chacun de ces pays, le système cherche explicitement à compléter le système d'éducation publique et ne se veut pas une formule non formelle venant remplacer l'éducation primaire. En outre, les programmes travaillent avec des groupes qui n'ont que peu voire aucun accès à l'éducation fournie par le gouvernement. Le tableau ci-après récapitule des informations de base sur chaque cas.

Récapitulatif des études de cas sur l'éducation complémentaire incluses dans la recherche

	Population ciblée	Niveau d'éducation	Fréquentation pic
Afghanistan : Ecoles communautaires	Enfants des zones rurales, surtout les filles	Cycle primaire jusqu'à la 6e avec transfert vers les écoles publiques	45 513
Afghanistan : Ecoles à domicile	Enfants des zones rurales, surtout les filles	Cycle primaire jusqu'à la 6e avec transfert vers les écoles publiques	14 000
Bangladesh : Ecoles primaires BRAC	Enfants des zones rurales	Cycle primaire jusqu'à la 6e en quatre ans (modifié à six)	1 000 000
Egypte : Ecoles communautaires	Enfants des zones rurales, surtout les filles	Cycle primaire jusqu'à la 6e	4 700
Ghana : School for Life	Enfants des zones rurales	Cycle primaire jusqu'au CE2 avec transferts vers les écoles publiques	9 000
Guatemala : PRONADE	Enfants des zones rurales	Cycle primaire jusqu'à la 6e	455 000
Honduras : Educatodos	Adultes qui n'ont pas terminé l'école primaire	Cycle primaire jusqu'à la 6e en trois ans et le niveau secondaire inférieur jusqu'à la 4e	117 000
Mali : Ecoles communautaires	Enfants des zones rurales	Cycle primaire jusqu'à la 6e	50 000
Zambie : Ecoles communautaires	Enfants orphelins et vulnérables	Education de base jusqu'à la 5e	500 000

Démarré au milieu des années 80, le programme d'éducation primaire du Comité d'avancement rural du Bangladesh (BRAC) a inspiré de nombreuses autres approches communautaires, soutenues par des ONG, à l'apport d'une éducation primaire aux groupes ruraux défavorisés. Au Bangladesh, en Egypte, au Ghana, au Guatemala et au Mali, les programmes complémentaires créent et administrent des petites classes dans les villages mêmes, endroits isolés où auparavant les enfants, surtout les filles, n'avaient pratiquement aucune chance d'aller à l'école. Et partout où ces programmes interviennent, ils aident à établir des structures à base communautaire de gestion et gouvernance scolaires.

Les deux cas de l'Afghanistan ont été érigés dans des conditions extrêmes. Les modèles éducatifs mis au point par CARE et l'International Rescue Committee (IRC) ont dû se débattre dans un climat constant d'insurrection dans le pays, aller contre l'interdiction d'instruire les femmes et naviguer entre les préceptes religieux qui dictent le comportement des filles et des femmes. Aussi, la meilleure réponse à cette situation consistait-elle à organiser des écoles à domicile où les élèves pouvaient se réunir dans la maison d'un membre respecté de la communauté.

Le programme d'Educatodos au Honduras cible ceux qui ont abandonné l'école, surtout ceux âgés de 20 à 40 ans qui aimeraient terminer leurs études primaires ou secondaires. Si l'accès initial au Honduras est relativement universel, c'est le taux d'abandon pourtant qui s'avère bien élevé par la suite. Une version plus compacte du cycle primaire dans les centres communautaires, sur les lieux du travail et dans les églises est l'occasion pour les élèves plus âgés de revenir sur les bancs de l'école et de terminer le primaire. Le programme offre également le premier cycle du secondaire.

En Zambie, les écoles communautaires s'inscrivaient dans la réponse à l'épidémie du VIH/SIDA et à la crise financière qui ont paralysé les services publics pendant les années 90. Les communautés ont ouvert leurs propres écoles lorsque n'existait pas une école publique dans les alentours et ont tendu la main aux familles et aux orphelins qui se trouvaient dans l'incapacité de payer les frais de scolarité des écoles du gouvernement.

Certains programmes sont épaulés par l'Etat tandis que d'autres dépendent presque uniquement d'un appui financier de l'extérieur. PRONADE au Guatemala est un programme public qui octroie des crédits aux communautés pour les aider à ouvrir et à faire fonctionner des écoles. Le gouvernement du Honduras a pris à sa charge une proportion des coûts du programme Educatodos. En Egypte, le gouvernement paye les salaires des enseignants des écoles communautaires. Le Gouvernement du Mali a rémunéré pendant quelques années les enseignants des écoles communautaires aux termes d'un plan négocié d'annulation de la dette. Dans d'autres cas, le gouvernement peut également distribuer du matériel pédagogique aux écoles ou les inclure dans le système officiel de supervision et de soutien. En Zambie, des subventions sont versées aux écoles communautaires bien que la plupart dépendent presque entièrement des communautés, des ONG ou de l'aide confessionnelle. Les programmes en Afghanistan sont aux mains des ONG et de la communauté jusqu'à ce que les écoles puissent être absorbées dans le système d'éducation formelle qui est en train de se mettre en place.

Tous les programmes dépendent du soutien communautaire. Dans bien des cas, les communautés recrutent et payent les enseignants et s'occupent du fonctionnement quotidien de l'école. Ce financement est mobilisé grâce à de petits frais de scolarisation ou des contributions plus importantes de la communauté.

Efficacité

Chaque cas a été examiné pour voir dans quelle mesure il fournissait un accès à sa population ciblée, s'il aidait effectivement les enfants dans ses écoles à terminer le primaire et, si les données le permettaient, pour juger si les élèves maîtrisaient un niveau de connaissances du moins comparable à celui noté dans les écoles publiques.

Plusieurs programmes élargissent effectivement l'accès à l'éducation primaire dans le pays, notamment dans les zones rurales reculées qu'ils ciblent :

- Les écoles communautaires de CARE (COPE) représentent 9% de la fréquentation scolaire dans six provinces de l'Afghanistan.
- BRAC compte pour 50% de la fréquentation scolaire dans les zones rurales du Bangladesh.
- Les écoles communautaires de Save The Children ont permis de doubler la fréquentation à Kolondieba au Mali.
- PRONADE représente 15% de la fréquentation au Guatemala.
- Les écoles communautaires entrent pour 25% de la fréquentation totale en Zambie.

Les quatre autres programmes sont de portée plus petite mais n'ont pas moins un impact important dans les régions où ils interviennent ainsi que pour la population qu'ils visent. Ici, les écoles communautaires sont démarrées dans des villages privés d'accès à l'éducation. Au Ghana et en Egypte, les programmes œuvrent pour que tous les enfants en âge d'être scolarisés dans le village fréquentent l'école. Depuis qu'il a démarré en 1996, le programme Educatodos au Honduras a donné à plus de 500 000 élèves qui avaient passé l'âge une seconde chance de terminer le cycle primaire.

Les données sur l'achèvement scolaire sont disponibles pour tous les cas compris dans cette étude. Dans tous les cas à l'exception d'un seul, les taux d'achèvement dans les écoles à base communautaire ont égalé ou même surpassé ceux obtenus en moyenne dans les écoles publiques officielles.

Par contre, il s'est avéré plus difficile d'obtenir des données sur l'apprentissage ou le niveau de connaissance. S'il existe certes une certaine mesure de l'apprentissage pour tous les cas, les données par contre pour les programmes complémentaires et les écoles publiques ne sont pas comparables. Pour BRAC, l'Egypte, le Honduras, le Mali et la Zambie, il est possible de comparer directement les résultats des élèves des écoles d'éducation complémentaire et ceux des élèves des écoles publiques régulières. Par contre, pour les programmes en Afghanistan et au Ghana, seuls ont été obtenus les résultats des élèves de l'éducation complémentaire. Au moment où était réalisée la présente recherche, on disposait de certaines données sur la performance des élèves à la fin du cycle primaire dans les écoles publiques régulières du Ghana. Aussi, le niveau de connaissance a-t-il pu être estimé et comparé aux données du programme School for Life. Aucune donnée sur l'apprentissage n'est disponible pour le Guatemala. Le tableau suivant est un récapitulatif de l'efficacité des neuf programmes.

Efficacité des programmes d'éducation complémentaire

	Accès	Achèvement	Apprentissage
Afghanistan : Ecoles communautaires	Assurent 9% de la fréquentation totale dans six provinces en 2003. Assurent 100% de la fréquentation totale des filles au niveau national en 2001.	Complémentaire : 50% Public : 32%	Complémentaire : 94% Public : N/D
Afghanistan : Ecoles à domicile	N'ont fourni qu'un accès que dans certaines régions, surtout pour les filles.	Complémentaire : 68% Public : 32%	Complémentaire : 99% Public : N/D
Bangladesh : Ecoles primaires BRAC	Assurent 8% de la fréquentation nationale totale. Assurent jusqu'à 50% de la fréquentation totale dans les zones rurales.	Complémentaire : 94% Public : 67%	Complémentaire : 70% Public : 27%
Egypte : Ecoles communautaires	N'ont fourni qu'un accès que dans certaines régions, surtout pour les filles.	Complémentaire : 92% Public : 90%	Complémentaire : 94% Public : 73%
Ghana : School for Life	Le taux de fréquentation a augmenté du CP au CE2 dans la région du Nord, passant de 69% à 83%.	Complémentaire : 91% Public : 59%	Complémentaire : 81% Public : 65%
Guatemala : PRONADE	Assure 15% de la fréquentation nationale totale.	Complémentaire : 98% Public : 62%	Complémentaire : N/D Public : N/D
Honduras : Educatodos	Ont desservi environ 30% de la population totale déscolarisée.	Complémentaire : 61% Public : 68%	Complémentaire : 63% Public : 62%
Mali : Ecoles communautaires	Ont fait grimper le taux de fréquentation à Sikasso de 35% à 62%.	Complémentaire : 67% Public : 56%	Complémentaire : 51% Public : 43%
Zambie : Ecoles communautaires	Ont augmenté la fréquentation nationale totale de 25%. La fréquentation du programme comprenait jusqu'à 30% d'enfants orphelins et vulnérables.	Complémentaire : 72% Public : 72%	Complémentaire : 40% Public : 35%

Venant pourtant aider certaines des familles les plus défavorisées dans chaque pays, ces neuf programmes à base communautaire ont su montrer qu'ils pouvaient obtenir des résultats comparables ou même meilleurs à ceux obtenus dans les écoles publiques régulières. En effet, ces programmes ne choisissent pas les privilégiés ou les parents avec une demande intrinsèque pour l'éducation de leurs enfants. De fait, dans la plupart des cas, ces programmes sont les seules écoles disponibles et tendent à se trouver dans les régions pauvres. Prenons l'exemple des écoles communautaires en Zambie. Les familles des élèves de ces écoles sont plus pauvres et moins instruites que celles des élèves fréquentant les écoles publiques régulières. Moins d'un tiers des familles des écoles communautaires vivent dans des structures permanentes alors que cette proportion s'élève à 46% pour les familles des écoles publiques. Les élèves dans les écoles communautaires rurales sont 13% plus susceptibles que les élèves des écoles publiques de faire savoir qu'ils partent le ventre creux à l'école. Les familles des écoles communautaires sont moins instruites que les familles des élèves dans les écoles du gouvernement et les élèves des écoles communautaires ne parlent probablement qu'une seule langue à la maison (Kenyika et al, Rapport de l'enquête d'évaluation nationale en Zambie, 2005).

En Afghanistan, au Bangladesh, en Egypte, au Ghana, au Guatemala et au Mali, les programmes d'éducation complémentaire obtiennent des taux d'achèvement qui surpassent ceux des écoles publiques formelles dans chaque pays. En Zambie, il n'a pas été possible de séparer les écoles gouvernementales et publiques. Au Honduras, les écoles publiques avaient des taux d'achèvement plus élevés que le programme d'éducation communautaire bien qu'il faille noter que ce programme cible des jeunes qui ont déjà échoué dans les circuits publics.

Au Bangladesh, en Egypte, au Honduras, au Mali et en Zambie, les données provenant d'une seule mesure permettent de comparer les résultats des écoles communautaires et publiques. En effet, au Bangladesh, une proportion bien plus élevée d'élèves dans les écoles BRAC que d'élèves du public atteignent le niveau de compétences de base dans tous les sujets – 70% comparé à 27%. En Zambie, 40% des élèves des écoles communautaires arrivent à un niveau élémentaire en lecture comparé à 35% des élèves des écoles publiques. Au Mali et en Egypte, un plus grand nombre d'élèves des écoles communautaires réussissent l'examen de passage du primaire que les élèves des écoles publiques régulières.

Coût-efficacité

L'étude EQUIP2 applique dans chaque cas une méthode pour comparer le coût-efficacité d'un modèle complémentaire au coût-efficacité des écoles publiques régulières. Les coûts de l'accès, de l'achèvement et de l'apprentissage sont calculés et évalués par rapport aux résultats obtenus. Les coûts totaux de fonctionnement pour les écoles complémentaires et gouvernementales ont été divisés par les nombres respectifs des élèves pour arriver au coût d'accès par élève. Sont également inclus les coûts de développement liés au démarrage d'un projet ou programme d'éducation complémentaire. Par contre sont exclus des calculs les coûts d'investissement pour les travaux de construction tant pour les programmes gouvernementaux que ceux complémentaires. On calcule en fonction des coûts unitaires de fonctionnement le coût par élève qui termine un nombre donné d'années en multipliant le coût unitaire par le nombre d'années et en divisant par le taux d'achèvement. Lorsque les mesures d'apprentissage sont disponibles, on calcule le coût par niveau de connaissance en divisant le coût par élève qui a achevé le cycle par le pourcentage d'élèves obtenant le niveau souhaité.

Cette analyse ne sert pas à faire des comparaisons entre les pays. Elle vise bien davantage à indiquer au niveau de chaque pays le coût-efficacité des programmes d'éducation complémentaire et l'école publique régulière. Et effectivement, elle nous montre que les modèles d'éducation complémentaire qui ont fait l'objet de l'étude arrivent effectivement à atteindre les groupes peu desservis et sont plus efficaces par rapport aux coûts tant pour le pourcentage qui achève le cycle que pour le niveau de connaissance obtenu pour les dépenses encourues.

Dans le cadre du programme de l'IRC en Afghanistan et au Guatemala, en Egypte, au Bangladesh, au Honduras et en Zambie, le coût de fonctionnement unitaire dans les écoles communautaires est plus faible que dans les écoles publiques régulières. Au

Ghana, au Mali et dans le cadre du projet COPE en Afghanistan, le coût unitaire annuel des programmes d'éducation complémentaire est plus élevé que les coûts des écoles du gouvernement mais la meilleure performance fait baisser le coût par élève qui a achevé le cycle et par niveau de connaissance en dessous du niveau du coût des écoles publiques sauf au Mali.

Coût-efficacité pour les programmes d'éducation complémentaire versus le système public

		Coût annuel par élève	Taux	Coût par élève qui a achevé le cycle	Elèves qui obtiennent le niveau souhaité de connaissance	Coût par niveau de connaissance
Afghanistan	Ecoles	38\$	50%	453\$	94%	482\$
	Ecoles à domicile	18\$	68%	132\$	99%	134\$
	Public	31\$	32%	485\$	N/D	N/D
Bangladesh	BRAC	20\$	94%	84\$	70%	120\$
	Public	29\$	67%	246\$	27%	911\$
Egypte	Ecoles	114\$	92%	620\$	94%	659\$
	Public	164\$	90%	911\$	73%	1,248\$
Ghana	School for Life	39\$	91%	43\$	81%	53\$
	Public	27\$	59%	135\$	65%	1,500\$
Guatemala	PRONADE	119\$	98%	729\$	N/D	N/D
	Public	155\$	62%	1,500\$	N/D	N/D
Honduras	Educatoros	40\$	61%	197\$	63%	N/D
	Public	102\$	68%	803\$	62%	N/D
Mali	Ecoles	47\$	67%	421\$	51%	825\$
	Public	30\$	56%	322\$	43%	729\$
Zambie	Ecoles	39\$	72%	376\$	40%	939\$
	Public	67\$	72%	655\$	35%	1,873\$

Les taux d'achèvement sont plus élevés dans les programmes complémentaires dans les deux cas de l'Afghanistan ainsi qu'au Bangladesh, en Egypte, au Ghana, au Guatemala et au Mali. En Zambie, les taux nationaux d'achèvement sont donnés pour les écoles publiques et communautaires. Au Honduras, les écoles publiques ont de meilleurs taux d'achèvement que les écoles Educatoros. Dans tous les cas, sauf pour le Mali, le coût par élève qui a achevé les programmes complémentaires est plus faible que le coût par élève qui a terminé le cycle de l'école publique régulière. Dans le cas du programme BRAC, du Ghana et du Honduras, les programmes complémentaires ont de meilleurs taux d'achèvement à un rapport coût-efficacité trois fois supérieur.

Les résultats ou les niveaux de connaissance dans le cadre des programmes d'éducation complémentaire sont supérieurs à ceux des systèmes d'école publique au Bangladesh, en Egypte, au Ghana, au Mali et en Zambie. Les programmes complémentaires au

Bangladesh, en Egypte, au Ghana et en Zambie arrivent, avec un meilleur coût-efficacité, à obtenir des résultats mesurables. Au Bangladesh, c'est l'examen de compétence de fin du cycle primaire qui est à l'aune à laquelle on mesure le niveau de connaissance alors qu'en Egypte et au Mali on prend comme mesure le certificat d'étude. Au Ghana, les données proviennent du test des compétences de base que passent les élèves de School for Life et ces données sont comparées aux taux de réussite du CRT. En Zambie, le niveau de connaissance des élèves des écoles communautaires et des écoles publiques est mesuré par un seul examen des compétences minimales que passent tous les élèves.

Si les modèles d'éducation complémentaire étudiés sont davantage efficaces par rapport aux coûts c'est parce qu'ils sont pédagogiquement plus efficaces que les écoles publiques régulières. Pour les cas pour lesquels on dispose de données sur l'apprentissage des élèves pour les écoles publiques et les modèles complémentaires, ce sont ces derniers qui prennent le pas

sur les écoles publiques pour la même mesure de l'apprentissage – et souvent un grand pas et toujours en tendant la main aux élèves les plus défavorisés et cela à l'aide d'enseignants moins qualifiés.

Dans les deux cas, ce coût-efficacité vient également de l'approche « raccourcie » au cycle primaire. School for Life au Ghana condense en neuf mois les trois années de l'école primaire. Educatodos au Honduras couvre en trois ans le programme des six ans de l'école primaire. Les écoles primaires BRAC et les écoles communautaires en Zambie avaient également commencé à couvrir le primaire en moins de temps que le nombre prescrit d'années mais par la suite sont revenues aux cycles officiels respectifs.

Leçons retenues de l'éducation complémentaire

Pour chacun des neuf cas examinés dans cette étude, les intervenants du secteur public, les bailleurs de fonds et les intervenants du secteur non gouvernemental ont pu travailler avec les communautés aux fins suivantes :

- Créer des écoles situées dans les villages où vivent les familles, rendant la fréquentation des écoles plus facile pour les enfants, surtout pour les filles ;
- Mettre en place des structures de gestion à base communautaire pour surveiller de manière efficace les activités journalières de leurs écoles, s'assurer de la fréquentation des élèves et des enseignants, établir le calendrier et l'emploi du temps, collecter les contributions et verser le salaire des enseignants ;
- Elaborer un programme simplifié en fonction de la langue locale ;
- Fournir le matériel et les stratégies pédagogiques qui soutiennent le programme modifié et, dans certains cas, se rapportent aux questions et aux contextes locaux/régionaux ;
- Identifier, recruter et embaucher des enseignants au sein de la communauté ;
- Soutenir ces enseignants par le biais de contributions monétaires ou en nature ;
- Encourager la participation et l'engagement communautaires continus afin d'assurer la réussite de l'école ; et

- Fournir un soutien régulier et une formation continue aux enseignants et comités de gestion scolaires à base communautaire.

La capacité des programmes d'éducation complémentaire à réaliser les activités susmentionnées comporte d'importantes implications sur la manière dont les pays atteignent leurs buts de l'EPT. De fait, ces programmes prouvent que, dans le but d'atteindre les populations peu desservies, les gouvernements doivent revoir la manière dont ils fournissent l'éducation. Les programmes d'éducation complémentaire sont riches de leçons sur l'emplacement des écoles, leur taille et leur gestion, le type de responsables administratifs, l'amélioration du programme et de l'instruction et, surtout, le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants.

Emplacement et taille des écoles

Les gouvernements ont tendance à situer les écoles primaires dans des endroits faciles d'accès pour plusieurs villages pour que des centaines d'enfants puissent fréquenter l'école. Les modèles complémentaires du Guatemala, du Nord du Ghana, de la Haute Egypte, du Bangladesh, de la Zambie, du Mali et de l'Afghanistan se sont rendus compte que la distance pour se rendre à l'école représente une barrière de taille entravant l'accès, surtout pour les filles. La recherche de la Banque mondiale montre que les taux de fréquentation baissent considérablement lorsque la distance jusqu'à l'école dépasse un kilomètre. Par exemple, au milieu des années 90, on estimait à 15% la scolarisation des filles dans les hameaux des zones rurales de la Haute Egypte. Les familles se plaignaient que l'école la plus proche était trop éloignée pour leurs filles. Le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) a alors conçu un projet d'école communautaire visant les petits hameaux comptant au moins 50 enfants non scolarisés. Chaque école communautaire a engagé une cohorte d'élèves de tous les âges et a limité la taille des classes à 30 élèves. Les facilitatrices ont adapté les activités d'apprentissage aux différents niveaux et âges du groupe et ont créé un environnement sans risques pour les filles.

Les modèles complémentaires dans les études de cas d'EQUIP2 ont réenvisagé l'école primaire en tant qu'institution basée sur les villages. Cela signifie école plus petite, tailles de classe réduites et ratios élèves à enseignant d'environ 30 pour 1. Les écoles servent à recruter et faire avancer une cohorte d'enfants en âge scolaire tout au long des classes du primaire.

Gouvernance et prise de décisions

Pendant des années, les gouvernements ont cherché à attirer ou à faciliter une plus grande participation communautaire dans les écoles publiques. Un grand nombre de pays demandent aux écoles d'organiser des associations de parents d'élèves ou insistent sur le fait que les communautés doivent contribuer à la construction d'une école publique. Au lieu de demander à la communauté un soutien pour une école existante,

les programmes d'éducation complémentaire examinés dans cette étude aident les communautés à créer leurs propres écoles.



Dans les modèles complémentaires, les ONG locales et internationales aident les communautés à répondre à leurs propres besoins pédagogiques. Les organisations partenaires guident les membres communautaires tout au long d'une série d'exercices visant à mettre en place un comité de gestion, à identifier les élèves et les enseignants, à allouer un espace pour les salles de classe dans les immeubles existants et à collecter des fonds pour la construction de nouvelles écoles. Par conséquent, les communautés ont un sentiment d'appartenance au processus. Les ONG forment les comités de gestion scolaire pour qu'ils mettent en place des systèmes de fréquentation, élaborent un emploi du temps, surveillent la présence des élèves et des enseignants et fixent les coûts ou collectent les dons pour le matériel et les salaires des enseignants. Si tous les comités de gestion à base communautaire ne fonctionnent pas toujours bien, ces neuf études n'en montrent pas moins qu'à l'aide d'un soutien continu, les communautés peuvent mettre en place des comités et des écoles efficaces.

Au Mali, Save the Children et ses partenaires locaux identifient les villages qui n'ont pas accès aux écoles publiques et qui sont intéressés par une école communautaire. Les dirigeants des villages désignent un comité de gestion scolaire composé de cinq membres avant que Save the Children ne commence à travailler avec cette communauté. On demande au comité de fixer et de collecter les frais de scolarité, d'engager les candidats aux postes d'enseignants et de recruter un nombre égal de garçons et de filles. L'ONG partenaire fournit alors une formation au comité de gestion scolaire, soutient le processus d'identification des enseignants et des élèves et facilite la relation formelle entre l'école communautaire et les pouvoirs pédagogiques locaux. L'école communautaire devient officielle quand elle soumet une Déclaration d'Ouverture aux pouvoirs locaux et répond aux directives pédagogiques communautaires élaborées conjointement par les ONG et le Ministère de l'Éducation.

Au Guatemala, le gouvernement dépend des comités d'éducation locaux pour organiser et faire fonctionner les écoles. Un service au sein du Ministère de l'Éducation distribue à chaque comité une allocation par élève. D'après l'étude de DP Tecnología, Estudio Cuasi-Experimental de Resultados de PRONADE Año 2001, la structure administrative de PRONADE était l'une des caractéristiques les plus importantes favorisant la participation parentale à la gestion de l'école et une plus grande scolarisation.

Langue d'instruction et programme

De nombreux programmes d'éducation complémentaire utilisent l'instruction en langue locale et une version modifiée du programme national pour améliorer l'accès, l'achèvement et l'apprentissage. Les programmes du Ghana, du Guatemala, du Mali et de la Zambie utilisent les langues locales comme moyen d'instruction. Les autres programmes utilisent une langue parlée au niveau régional dans leurs pays. L'utilisation d'une langue locale demande un minimum d'adaptation du programme et du matériel et permet de recruter des enseignants au niveau local. Les programmes du Ghana, du Mali et de l'Égypte ont également modifié leurs programmes afin de réduire le nombre de sujets couverts et d'intégrer des thèmes pertinents à la population locale.

Dans les écoles communautaires d’Égypte, le programme a été modifié principalement pour s’adapter à une vision très différente de la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves et pour permettre un enseignement à des âges divers. Les élèves dans une salle de classe d’une école communautaire typique de la Haute Égypte travaillent la plupart de la journée à des projets autoplanifiés, soit individuellement, soit en petits groupes. Les salles de classe sont divisées en coins d’apprentissage avec différents matériels pédagogiques comme des images, des livres, des puzzles, des jeux, des cartes aide-mémoire, des objets culturels et le travail artistique des enfants.

Tel que susmentionné, les programmes au Ghana et au Honduras modifient le programme afin de terminer le cycle primaire plus rapidement. School for Life au Ghana couvre en neuf mois les trois années d’école primaire et Educatodos au Honduras réalise les six années du cycle primaire en trois ans. En Zambie, un programme d’études développé spécifiquement pour les écoles communautaires et qui porte le nom Compétences, Participation et Accès à une Connaissance pertinente (SPARK) constitue un programme parallèle pour un apprentissage accéléré, conçu pour les élèves qui commencent l’école à un âge plus avancé. Ce programme traite les sept ans d’éducation de base en quatre ans. Toutefois, les écoles communautaires se sont éloignées du programme SPARK parce qu’il ne prépare pas les élèves à l’examen final du cycle primaire et ont commencé à suivre le programme national alors que de plus en plus d’enfants en âge scolaire du primaire se rendaient dans ces écoles. Une évolution analogue s’est produite au Mali. Alors que les écoles communautaires étaient mieux établies, les parents s’attendaient à ce qu’elles se conforment plus au programme national, en introduisant par exemple le français dans les niveaux primaires supérieurs.

On constate une autre modification du programme dans les écoles à domicile appuyées par l’International Rescue Committee en Afghanistan. De nombreux enseignants et élèves afghans ont été les témoins de conflits violents. Ils vivent tous à présent dans l’incertitude sociale, économique et politique durant la phase de transition à la paix. En réponse, les écoles à domicile parrainées par l’IRC non seulement aident les enfants à apprendre à lire et à écrire, mais fournissent également des environnements sûrs et favorables au développement de relations de paix. Le programme des écoles à domicile repose sur des méthodes et activités conçues tout spécialement pour encourager le bien-être et le confort.

Au Mali, au Bangladesh et en Zambie, on a démarré des écoles à base communautaire en tant qu’options non formelles aux écoles publiques régulières dans lesquelles les enfants pourraient se rendre pendant quelques années en vue d’acquérir les connaissances de base. Toutefois, les programmes complémentaires évoluent dans le temps et deviennent plus similaires à ceux des écoles régulières—en termes de programme et en termes de préparation des étudiants aux années d’éducation ultérieures.

Enseignants, formation des enseignants et soutien

Le manque d’enseignants représente l’obstacle principal auquel doivent faire face les gouvernements qui visent à atteindre l’EPT. Les gouvernements ne peuvent pas fournir

un nombre suffisant d'enseignants qualifiés, les envoyer vers les zones reculées où l'on a besoin d'eux et payer la facture plus élevée due à une forte expansion du corps enseignant. Les modèles d'éducation complémentaire ont survenu à bout de cet obstacle en empruntant une approche différente au recrutement des enseignants.

Tous les programmes d'éducation complémentaire de cette étude partent du principe que les personnes capables d'assumer le rôle d'instituteur habitent dans le village ou les alentours. Certes, ces personnes ont besoin d'une formation initiale et d'un soutien régulier pour devenir de bons pédagogues, mais elles offrent bien des avantages :

- Elles habitent là où se trouvent les écoles et, par conséquent, ne doivent pas recevoir d'incitation pour accepter un poste dans une zone reculée ;
- Elles connaissent les enfants et les familles et les membres de la communauté leur font confiance ;
- Elles sont recrutées par la communauté et, par conséquent, peuvent répondre directement aux personnes avec lesquelles elles ont déjà des relations ;
- Elles connaissent leurs limites et sont plus réceptives à la formation et au soutien apportés par les programmes d'éducation complémentaire ; et
- Elles offrent souvent de travailler pour une plus faible rémunération et se portent souvent volontaires.

Les programmes d'éducation complémentaire de cette étude travaillent tous avec des enseignants moins qualifiés et recrutés localement. Le tableau suivant montre la qualification, la nature de l'emploi et le statut officiel des enseignants dans chacun des neuf cas.

Vu que ces programmes font appel à des enseignants qui ont reçu une éducation moins formelle et qui sont moins rémunérés, ils utilisent également une formation et un soutien réguliers. En principe, les systèmes d'éducation publics fournissent une formation, une supervision et un soutien continu pour les enseignants. Toutefois, le personnel de soutien à l'éducation aux niveaux régional ou de district se rend rarement, voire jamais, dans toutes les écoles de leurs juridictions, surtout dans celles qui se trouvent dans les endroits reculés de leur pays. Dans l'étude de 2006 « Rapport de synthèse : Etudes locales sur la qualité de l'éducation primaire dans quatre pays, » réalisée dans des pays de l'Afrique de l'Est, Heneveld, Nidde, Rajonhson et Swati ont trouvé que la supervision et le soutien apportés aux écoles étaient peu fréquents, ne bénéficiaient d'aucun suivi, semblaient peu précis et ne servaient visiblement pas à améliorer les résultats scolaires. Par contre, les programmes d'éducation complémentaire de cette étude veillaient à ce que tous les enseignants :

- Reçoivent une formation initiale, généralement d'une durée de quelques semaines, avant de commencer l'école ;
- Reçoivent des visites régulières, hebdomadaires dans de nombreux cas, du personnel de terrain ou d'un enseignant plus expérimenté ;
- Participent aux réunions avec d'autres enseignants pour se pencher sur leur travail ; et

- S'inscrivent à une formation de suivi pendant l'année et/ou à la fin de l'année scolaire.

Enseignants des programmes d'éducation complémentaire

	Niveau d'instruction	Nature de l'emploi	Statut
Afghanistan : Ecoles communautaires	Terminale	Rémunéré par la communauté	Non
Afghanistan : Ecoles à domicile	Un peu du secondaire	Rémunéré par la communauté	Non
Bangladesh : Ecoles primaires BRAC	Un peu du secondaire	Rémunéré par la communauté	Non
Egypte : Ecoles communautaires	Un peu du secondaire	Rémunéré par le gouvernement	Oui
Ghana : School for Life	Elémentaire ou un peu du secondaire	Volontaire avec petits appointements d'une ONG ou dons de la communauté	Non
Guatemala : PRONADE	Licence du primaire ou de maternelle	Rémunéré par le Ministère de l'Education	Oui
Honduras : Educadores	Un peu du secondaire—généralement diplôme d'Educadores	Volontaire avec petits appointements du gouvernement	Non
Mali : Ecoles communautaires	Elémentaire ou un peu du secondaire	Rémunéré par la communauté—rémunéré auparavant par le gouvernement	Non
Zambie : Ecoles communautaires	Un peu du secondaire	Volontaire avec petit don d'une ONG ou de la communauté	Non

C'est en les appuyant avec un vaste réseau de soutien que les programmes complémentaires arrivent à compenser la compensation financière insuffisante qu'ils versent aux enseignants. En Egypte, au Ghana, au Mali et dans les deux programmes de l'Afghanistan, le personnel de soutien se rend dans les écoles au moins une fois par mois pour observer l'enseignement, fournir un feed-back et un développement professionnel immédiats sur place. Au Bangladesh, les responsables de programme BRAC se rendent dans les écoles deux fois par semaine.

Implications tant du point de vue politiques que pour le système d'éducation

Tous les programmes d'éducation complémentaire ne sont pas réussis. En plus, la qualité n'est pas égale parmi les écoles même des programmes qui sont efficaces. Par ailleurs, les cas dont il est question dans ce document et d'autres modèles de la Colombie, du Pakistan, de l'Ethiopie et de l'Ouganda valent la peine d'être étudiés car ils aident à mieux comprendre les conditions qu'il faut réunir pour créer des bonnes écoles pour les groupes peu desservis. Par exemple, la présente recherche se penche notamment sur les questions suivantes :

- Quels sont les facteurs qui contribuent le plus à l'efficacité des écoles à base communautaire ?
- Comment le secteur public peut-il réaliser l'EPT en s'inspirant des leçons retenues des

approches complémentaires ?

- Quelles sont les implications à plus long terme des approches à base communautaire en ce qui concerne l'organisation et le financement des écoles primaires ?

Quels sont les facteurs qui contribuent le plus à l'efficacité des écoles à base communautaire ?

Tel que nous l'avons vu, plusieurs facteurs expliquent pourquoi ces programmes d'éducation complémentaire arrivent effectivement à éduquer ces groupes souvent ignorés par les circuits officiels. En bref, ils dépendent d'une approche intrinsèquement décentralisée qui modifie la manière fondamentale dont les écoles sont organisées et gérées.

Les programmes complémentaires travaillent avec des communautés pour ouvrir des écoles qui sont plus petites que les écoles publiques traditionnelles et qui sont situées dans les villages où habitent les enfants. En effet, il devient bien plus facile d'aller à l'école quand celle-ci se trouve dans votre village, surtout lorsqu'on est une fille. En plus, l'école étant un partenariat avec la communauté, ses membres se sentiront davantage impliqués et chercheront à vérifier que les élèves et les enseignants sont effectivement présents. Et c'est bien cette présence qui favorise l'apprentissage et la persistance dans les études. Par exemple, les écoles de PRONADE au Guatemala observent en moyenne 180 jours de classe par an alors que les écoles publiques régulières n'en comptent que 125. Les taux de présence quotidienne dans School for Life au Ghana sont supérieurs à 90% alors que des enquêtes faites par l'USAID/Ghana en 2002 notent une présence quotidienne d'environ 75% dans les écoles publiques régulières.

De meilleurs taux de présence aboutissent à de meilleurs résultats scolaires mais uniquement si le temps est effectivement consacré à l'instruction pendant que les élèves se trouvent sur les bancs de l'école. D'après des rapports de terrain de School for Life, une proportion très élevée du temps passé en salle de classe est utilisée pour l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Le plan des leçons favorise l'acquisition chez l'élève d'aptitudes à la lecture/alphabétisation et au calcul. Par contre, Winkler signale que la présence des enseignants et le temps consacré à l'instruction et aux devoirs étaient très faibles et relevaient d'un véritable problème dans le contrôle des dépenses publiques de l'éducation. L'étude constate que moins de 75% du corps enseignant des écoles publiques étaient présents n'importe quel jour et que seul 30% de l'emploi de temps scolaire était utilisé pour les langues et le calcul. Winkler signale des taux d'absence des enseignants dans les écoles publiques allant jusqu'à 27% en Ouganda, 25% en Inde, 19% en Indonésie et 17% en Zambie.

Des enseignants qualifiés et qui sont bien épaulés dans leur travail font bon emploi du temps de salle de classe. Leçon paradoxale des modèles d'éducation complémentaire : les enseignants recrutés localement avec moins de qualification arrivent à mieux faciliter l'apprentissage que des enseignants du public formés et certifiés. Par contre ce n'est que lorsqu'ils disposeront de tout le soutien nécessaire que des instructeurs sous-qualifiés arriveront à encadrer les enfants et les pousseront à apprendre. Tous les programmes

étudiés utilisaient des réseaux d'un personnel chevronné de soutien des enseignants qui rendaient visite aux écoles au moins une fois par mois et plus souvent d'ailleurs lorsqu'un instituteur était employé pour la première fois. Une formation initiale est donnée aux enseignants, suivie d'une intense formation en cours d'emploi pendant la première année et plusieurs années par la suite. En Egypte, des réseaux d'encadrement est données sont mis en place pour que viennent s'entraider les anciens et les nouveaux enseignants.

Toutes comme les enseignants recrutés localement, les communautés peuvent administrer efficacement les écoles si elles sont soutenues adéquatement et fréquemment. Là aussi, les ONG qui gèrent des programmes complémentaires utilisent leur réseau de personnel sur place pour apporter formation et soutien, dès le départ et par la suite, aux comités de gestion scolaire. On n'attend nullement de ces derniers qu'ils sachent tout faire par eux-mêmes. Des modèles de mobilisation communautaire qui ont déjà fait leurs preuves permettent de susciter l'engagement nécessaire et aideront à mettre en place des structures de gestion locales. Il était essentiel pour tous les programmes complémentaires dont il est question dans cette étude de pouvoir compter sur l'expérience et l'expertise des ONG et organisations communautaires pour ce type de travail.

Le rôle prépondérant de la communauté au niveau de la création et du fonctionnement d'une école ainsi que l'importance d'un réseau élargi de soutien qui prête main forte à chaque école et à chaque communauté suppose une approche décentralisée à l'éducation. Ces programmes nous montrent d'ailleurs que seule une décentralisation authentique – et non simplement la délégation de fonctions administratives à des niveaux éducatifs inférieurs - permettra d'apporter une bonne éducation à des groupes peu desservis. En effet, ce sont des approches bien structurées à la prise de décisions au niveau local qui expliquent du moins partiellement l'efficacité et la réussite des écoles communautaires.

Que peut apprendre le secteur public des approches complémentaires à l'EPT ?

Outre soutenir ce type d'approches décentralisées à l'éducation primaire, les gouvernements peuvent collaborer avec les programmes d'éducation complémentaire. En effet, le secteur public peut exploiter la réussite des approches complémentaires, de quatre façons :

- Apporter ressources et soutien aux programmes complémentaires.
- Appliquer directement les leçons des approches complémentaires afin de mieux atteindre les régions et groupes peu desservis.
- Travailler en partenariat avec des ONG qui mettent en œuvre des programmes d'éducation complémentaire.
- Utiliser des modèles complémentaires pour une gestion décentralisée car ils s'adaptent avec plus de souplesse aux changements du système.

Le tableau à la page suivante récapitule les différentes manières dont les programmes d'éducation complémentaires collaborent avec leur gouvernement. Le tableau indique les types de soutien direct que peuvent recevoir les différents programmes du gouvernement



dans leur contexte.

Le Guatemala est un exemple d'un programme d'éducation complémentaire démarré par le gouvernement. Après avoir lancé un projet pilote en vue d'élargir l'accès dans les zones reculées, le gouvernement a adopté une loi institutionnalisant son approche complémentaire au sein du Ministère de l'Education. Le gouvernement a conféré un statut juridique aux comités d'éducation à base communautaire, a défini les critères régissant la création des écoles, a mis en place une direction ministérielle pour superviser l'octroi de crédits et le soutien pour les écoles communautaires et a établi des mécanismes pour passer des contrats avec des ONG pour l'assistance technique et les services de soutien. Le gouvernement a créé un fonds fiduciaire pour garantir le financement de PRONADE (90% provenant des ressources fédérales).

L'Egypte est un exemple d'un pays dont le gouvernement apporte d'une part un soutien direct au programme d'éducation communautaire et cherche d'autre part à appliquer à plus grande échelle dans le secteur public les leçons retenues du projet. Dès ses débuts, le programme d'école communautaire a été réalisé sous le sceau de la collaboration entre le gouvernement et l'UNICEF. Le ministère de l'éducation est également venu prêter main forte, proposant de payer les salaires des enseignants des écoles communautaires, de distribuer les guides de l'enseignant et les manuels des élèves. Le gouvernement a aussi prêté son concours à la mise au point du programme scolaire et programmes de formation pédagogiques. En plus, il distribue des repas scolaires dans les écoles communautaires.

L'UNICEF a conçu le modèle de l'éducation communautaire, a apporté une formation au personnel du programme et a assuré la gestion et le soutien continu par l'entremise des ses partenariats avec des ONG locales.

Ravi dès le début de collaborer pleinement au projet et lui apportant de suite son soutien financier et institutionnel, le Gouvernement égyptien a creusé un créneau dans son panorama éducatif pour que se développe cet essai d'école communautaire. Et depuis ces dix dernières années, la réussite de l'initiative enrichit le dialogue dans le secteur de l'éducation dans ce pays. Nombreuses sont les leçons qui en sont retenues, non seulement pour prodiguer une éducation à des enfants vivant dans des régions reculées (surtout les filles), mais aussi pour engager les élèves, les enseignants et les communautés dans un apprentissage actif et une prise de décisions démocratique.

Collaboration avec le gouvernement et soutien de celui-ci

	Collaboration avec le gouvernement	Soutien du gouvernement
Afghanistan : Ecoles communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques • Utilisation du programme du Ministère de l'Education • Facilitation des activités de renforcement des capacités pour le personnel et les enseignants du Ministère de l'Education 	<ul style="list-style-type: none"> • Les écoles communautaires se convertissent peu à peu en écoles publiques officielles alors que le programme continue à ouvrir de nouvelles écoles dans les zones reculées
Afghanistan : Ecoles à domicile	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques • Utilisation du programme du Ministère de l'Education 	<ul style="list-style-type: none"> • Les écoles à domicile se convertissent peu à peu en écoles publiques officielles
Bangladesh : Ecoles primaires BRAC	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'une unité de coordination pour améliorer les relations entre BRAC et le gouvernement
Egypte : Ecoles communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • Programme conçu conjointement • Programme élaboré avec les institutions publiques • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Versement des salaires des enseignants • Fourniture de livres et matériel • Application des leçons scolaires communautaires aux autres programmes et projets
Ghana : School for Life	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests pour les élèves • Accès au téléenseignement pour les enseignants recrutés localement
Guatemala : PRONADE	<ul style="list-style-type: none"> • Démarré par le gouvernement en tant que système formel pour agir en partenariat avec les communautés et les ONG 	<ul style="list-style-type: none"> • Paiement de 90% des coûts par le biais d'un fonds créé par le gouvernement • La loi stipule que le comité scolaire est une entité formelle et définit la relation entre les bureaux du ministère, les communautés et les ONG
Honduras : Educatodos	<ul style="list-style-type: none"> • Programme élaboré avec le gouvernement • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Le gouvernement paye une partie des coûts du programme
Mali : Ecoles communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir pédagogiques locaux fournissent une certaine supervision et un certain soutien • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Le gouvernement encourage les écoles communautaires • Les salaires sont versés pendant une brève période en faisant partie d'un programme de pardon de la dette
Zambie : Ecoles communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves reconnus officiellement et peuvent être transférés vers les écoles publiques • Certaines écoles communautaires utilisent le programme du Ministère de l'Education 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un secrétariat pour superviser le développement d'écoles communautaires • Certains dons pour venir en aide aux écoles communautaires

Dans la Pédagogie de l'autonomisation et la responsabilisation : Les écoles communautaires en tant que mouvement social en Egypte, Zaalouk décrit le programme d'éducation complémentaire en Egypte comme « la graine » de la réforme davantage qu'une opération à étendre à plus grande échelle. Aussi, nous voyons que, dès le début, on a surtout cherché à voir ce qui réussissait pour en tirer parti ensuite pour d'autres

initiatives, d'où un impact répercutant, plutôt que de se concentrer sur la seule expansion du projet en elle-même.

Au Ghana, le gouvernement national a demandé aux districts de collaborer avec les fournisseurs de l'éducation complémentaire. Aussi, les directeurs des services éducatifs du district et les superviseurs de circuit ont collaboré avec les responsables de l'éducation complémentaire pour trouver le bon emplacement des écoles, pour former et superviser les enseignants volontaires et évaluer l'apprentissage des élèves. Le service éducatif de district fait une évaluation de tous les élèves à la fin du Programme School for Life. Les élèves qui terminent le programme d'éducation communautaire et qui sont reçus à l'examen de fin de programme peuvent passer en quatrième année des écoles publiques régulières. Le plan du secteur de l'éducation publique prévoit notamment de soutenir les programmes des enseignants volontaires dans les zones rurales en accordant la préférence au recrutement local, surtout celui des femmes. A cet effet, le gouvernement aide les enseignants volontaires des programmes d'éducation volontaire à suivre les cours du télé-enseignement et cela leur permet par la suite d'obtenir un certificat officiel. Aidé par des bailleurs de fonds, le ministère est également en train de mettre en place un programme de modules de formation pour la certification des enseignants volontaires et ainsi ils pourront être candidats à des postes officiels du corps enseignant. Le contexte favorable qui entoure l'éducation complémentaire au Ghana a poussé plusieurs autres ONG à appliquer et utiliser le modèle School for Life dans le Nord du pays.

Quelles sont les implications à long terme des approches à base communautaire ?

Les programmes peuvent exploiter les programmes d'éducation communautaires des diverses manières susmentionnées. Ils doivent pourtant tenir compte de plusieurs aspects de nature plus durable lorsqu'ils songent à la meilleure manière d'aider, de maintenir ou encore de tenir les leçons des programmes d'éducation complémentaire.

Certes, les programmes d'éducation complémentaire compris dans cette étude ont obtenu des résultats tout aussi bons voire meilleurs que ceux des écoles publiques régulières dans chacun de leur pays respectif et pourtant, aucun de ces programmes ne saurait être pris comme modèle d'excellence. En effet, ils ont été mis sur pied pour pallier à un manque et donner une norme minimale de qualité à des groupes pauvres ou ignorés. Aussi, faut-il tenir compte d'un aspect moins ponctuel, à savoir comment améliorer la qualité de l'école communautaire sans saper la base même des facteurs qui l'ont mené à la réussite pour commencer ?

En donnant une formation plus poussée aux enseignants recrutés localement, il faut bien faire attention à ne trancher leurs liens avec la communauté car c'est cette connexion qui a les aidés à bien faire leur travail. De plus, l'introduction de ressources complémentaires dont peuvent bénéficier ces écoles rurales ne doit pas se terminer par la perte du contrôle local.

Il vient un moment où les programmes qui dépendent de l'aide communautaire ou qui utilisent des volontaires pour dispenser une éducation de base ne peuvent plus continuer à exister parallèlement aux écoles publiques qui reçoivent des crédits continuels du Gouvernement. Si un groupe d'élèves et les familles reçoivent une éducation qui est financée avec les fonds publics alors qu'un autre groupe (généralement les plus démunis) doivent puiser dans leurs propres ressources pour obtenir la même instruction, alors le système est dualiste et profondément injuste. Le ciblage des groupes ignorés est justement d'arriver à un accès plus équitable à l'éducation. Et si ce ciblage demande que ces groupes fassent des contributions financières que d'autres plus favorisés n'ont pas besoin de faire, alors cet objectif d'équité est raté. Aussi, les gouvernements doivent-ils veiller à ce qu'il existe les bons mécanismes écoulant les ressources publiques vers les programmes d'éducation complémentaire.

Le mécanisme de transfert des ressources vers les programmes d'éducation complémentaire est aussi important que les ressources elles-mêmes. Prenons l'exemple de l'Ouganda où le gouvernement a financé certains centres d'éducation communautaire en payant les salaires des enseignants et en fournissant du matériel pédagogique. Seulement on a noté qu'une fois que le gouvernement prenait à sa charge le paiement des salaires, les éléments intrinsèques de la réussite de l'éducation parallèle – enseignants locaux choisis par la communauté, journées scolaires plus courtes, supervision régulière, classes de taille plus petite, contrôle par la communauté – tendent à être remplacés par des structures plus formelles qui caractérisent généralement les écoles publiques. Le gouvernement ne peut pas prendre en main les rênes et prendre des décisions qui reviennent tout naturellement aux comités villageois qui sont les mieux placés tout bonnement parce que des ressources sont transférées du niveau central au niveau local. Aussi des mécanismes comme les subventions ou dotations forfaitaires se prêtent-ils bien au transfert des ressources pour les écoles communautaires sans usurper le pouvoir décisionnel local puisque ces mécanismes assurent que les décideurs locaux reçoivent les ressources sans que leurs mains soient liées. Certes le cas de Guatemala apporte des nombreuses leçons pour ce qui concerne l'envoi directe des ressources aux comités de gestion des écoles.

Par ailleurs, lorsque les gouvernements soutiennent davantage les activités d'éducation communautaire, le système public ne peut pas toujours assumer les responsabilités institutionnelles confiées généralement à des ONG. En effet, la plupart des systèmes d'éducation ne disposent pas des capacités nécessaires pour mobiliser et soutenir les communautés dans leurs efforts de création des comités de gestion scolaire et de soutien de ces communautés et des enseignants qu'ils choisissent. Ce sont justement les capacités apportées par les organisations non gouvernementales qui expliquent du moins partiellement la réussite des projets dont il est question dans cette étude. On ne saurait partir du principe que le gouvernement est armé des mêmes capacités. En outre, réunir le personnel nécessaire pour faire fonctionner un réseau communautaire à la base et soutenir des services scolaires obère probablement la capacité financière et institutionnelle du secteur public. Par exemple, au Guatemala, le gouvernement a fait appel aux services d'ONG locales pour la formation des enseignants et les services de soutien aux écoles PRONADE. Et quand la formation des enseignants est

revenue au Ministère de l'éducation, la durée de la formation a nettement diminué puisqu'elle est passée de 3 à 5 semaines par an lorsque les ONG étaient en charge à trois jours seulement par an avec le Ministère de l'éducation. De fait, les ONG arrivent probablement mieux à employer des personnes sur le terrain à des coûts moindres que la fonction publique. Dans notre étude, les ONG ont montré entre autre qu'elles arrivaient à mettre sur pied les réseaux nécessaires de personnel de soutien sans que cela nuise au coût-efficacité des projets.

Conclusion

Les neuf programmes d'éducation complémentaire dont il est question dans cette étude ne sont pas des aberrations. De fait, le modèle d'éducation primaire à base communautaire est une formule qui s'installe de plus en plus dans le monde. Un survol rapide des sources disponibles nous montre qu'il existe au moins 25 000 écoles communautaires qui servent actuellement plus de 3,5 millions d'enfants rien qu'en Afrique subsaharienne. Par ailleurs, la qualité varie énormément d'une école communautaire à l'autre. Aussi, est-il impératif de mieux comprendre les caractéristiques des programmes qui ont les meilleures chances d'apporter une éducation de qualité aux populations peu desservies.

Les études de cas semblent bien nous montrer que la seule manière de réaliser les buts de l'EPT consiste à atteindre les enfants pauvres des zones rurales. Non seulement ces enfants vivant dans des zones reculées ont-ils moins accès aux écoles mais même quand ils fréquentent une école, la qualité de l'instruction laisse souvent à désirer. Des modèles à l'instar de ceux analysés dans la présente étude nous montrent comment les pays peuvent mieux organiser l'écolage dans des régions moins bien desservies par le système d'éducation publique. Ces cas nous montrent également comment les différentes approches à l'organisation scolaire arrivent avec une bonne efficacité à de meilleurs taux de présence, d'achèvement et d'apprentissage.

Les facteurs qui sont à l'origine de la réussite des divers types de programmes complémentaires passés en revue dans la présente étude peuvent être récapitulés de la manière suivante :

- Ecoles plus petites créées en collaboration avec les communautés ;
- Enseignants recrutés localement grâce à une supervision et formation régulière et continue ;
- Pouvoir décisionnel confié à l'école et gestion et gouvernance de la part de la communauté ; et
- Programme simplifié et plus de temps d'instruction consacré à l'alphabétisation et au calcul.

Nous voyons bien d'après les cas revus ici combien il est important de vérifier que ces conditions subsistent lors de tout effort fait en vue de promouvoir ou d'adopter à échelle plus grande les programmes complémentaires. Il ne suffit pas de reproduire simplement le concept des écoles à base communautaire. L'expérience recueillie par les neuf modèles

indique que les gouvernements et leurs partenaires doivent investir les ressources financières et institutionnelles nécessaires pour garantir le maintien des conditions les plus favorables à la réussite. Cela veut dire qu'il faut puiser dans les capacités de ceux qui savent le mieux les offrir : demander au gouvernement de faire ce qu'il sait le mieux faire, dépendre des partenaires ONG pour faire ce qu'elles savent le mieux faire, demander aux communautés d'assumer des responsabilités pour lesquelles elles sont mieux placées.

Cette recherche nous offre une dernière leçon montrant que les liens du partenariat entre le gouvernement et les communautés et la société civile servent à améliorer l'efficacité scolaire grâce à une plus grande autonomie de l'école, un soutien plus régulier et plus systématique des enseignants et des écoles et une meilleure utilisation du temps de salle de classe pour apprendre aux enfants dès le début à lire et à écrire.

Références

Balwanz, David. 2006. Meeting EFA: Afghanistan Community Schools (EQUIP2 Case Study). Washington D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

DeStefano, Joseph, Ash Hartwell, Audrey-marie Schuh Moore, and Jane Benbow. 2005. Meeting EFA: Cost-Effectiveness of Complementary Approaches (EQUIP2 Working Paper). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

DeStefano, Joseph. 2006. Meeting EFA: Mali Community Schools (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

DeStefano, Joseph. 2006. Meeting EFA: Egypt Community Schools (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

DeStefano, Joseph. 2006. Meeting EFA: Zambia Community Schools (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

DeStefano, Joseph. 2006. Meeting EFA: Afghanistan Home-Based Schools (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

DP Tecnologia. 2002. Estudio Cuasi-Experimental de Resultados de PRONADE Año 2001. Guatemala City, Guatemala: Ministry of Education.

Food and Agricultural Organization of the United Nations (FAO), United Nations Childrens Fund (UNESCO)/International Institute for Educational Planning (IIEP), and Association for the Development of Education in Africa (ADEA). 2005. Report of the Ministerial Seminar on Education for Rural People in Africa. Addis Ababa, Ethiopia: FAO, UNESCO/IIEP, and ADEA.

Hartwell, Ash. 2006. Meeting EFA: Ghana School for Life (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

Hartwell, Ash, Joseph DeStefano, and Jane Benbow. 2004. The Challenge of Achieving Education for All: Quality Basic Education for Underserved Children (EQUIP2 Policy Brief). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.

- Heneveld, W., A. Nidde, 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 (ADEA) Biennial Meeting, 27-31 March 2006, in Libreville, Gabon.
- Kanyika, Sakala, Mwale, Musuku, Mweemba, and Nakaswe-Musakanya. 2005. Learning Achievement at the Middle Basic Level: Zambia's National Assessment Survey Report. Lusaka, Zambia: Examinations Council of Zambia, Ministry of Education.
- Schuh Moore, Audrey-marie. 2006. Meeting EFA: Honduras Educadores (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.
- Schuh Moore, Audrey-marie. 2006. Meeting EFA: Bangladesh BRAC Primary Schools (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.
- Schuh Moore, Audrey-marie. 2006. Meeting EFA : Guatemala PRONADE (EQUIP2 Case Study). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.
- Save the Children. 2003-2004. Annuaire statistique des programmes education et santé et nutrition scolaire du cercle de Kolondieba. Bamako, Mali: Save the Children.
- Wils, Babette, Yijie Zhao, and Ash Hartwell. 2005. Looking Below the Surface: Where Are the Children that Are Out-of-School (Unpublished Draft).
- Winkler, Donald R. 2005. Public Expenditure Tracking in Education (EQUIP2 Policy Brief). Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), FHI 360.
- World Bank. 2004. World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People. Washington, D.C.: World Bank.
- Zaalouk, Malak. 2004. The Pedagogy of Empowerment: Community Schools as a Social Movement in Egypt. Cairo, Egypt: American University in Cairo Press.



Remerciements

Ce document a été rédigé pour EQUIP2 par Joseph DeStefano (Center for Collaboration and the Future of Schooling), Audrey-marie Schuh Moore (FHI 360), David Balwanz (FHI 360) et Ash Hartwell (Education Development Center), 2006. Des études de cas EQUIP2 de tous les modèles complémentaires revus sont également disponibles.

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.