



**Solidarité  
Laique**

Aide et Action  
devient

  
**ACTION  
EDUCATION**

  
**Electriciens  
sans frontières**  
l'énergie du développement



Evaluer • Echanger • Eclairer

**ÉVALUATION FINALE DES PROGRAMMES COLLECTIFS  
D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI**  
« École, vecteur de changement social en Haïti »,  
« École, ferment de résilience face aux crises en Haïti »

**Rapport final**

**9 octobre 2023**



**Fabrice HENARD**



25 rue de l'Abbé Carton  
75014 PARIS – F

+33 686 174 892

[www.learningavenue.fr](http://www.learningavenue.fr)

# Table des matières

## Table des matières

<i>Acronymes</i> .....	3
<i>Résumé</i> .....	4
<b>1. Présentation des programmes</b> .....	<b>133</b>
<b>2. Présentation de l'évaluation</b> .....	<b>177</b>
<i>Objectif de l'évaluation</i> .....	177
<i>Méthodologie</i> .....	177
1. Phase de démarrage	
2. Phase de collecte des données	
3. Phase d'analyse des données	
<b>3. Analyse évaluative</b> .....	<b>21</b>
<i>Pertinence</i> .....	21
<i>Cohérence</i> .....	288
<i>Efficiences</i> .....	32
<i>Efficacité</i> .....	377
<i>Impacts</i> .....	55
<i>Durabilité</i> .....	66
<i>Approches transversales</i> .....	70
<b>4. Conclusion</b> .....	<b>77</b>
<b>5. Recommandations</b> .....	<b>83</b>
<b>6. Annexes</b> .....	<b>86</b>
<i>Annexe 1. Liste de la documentation exploitée</i> .....	86
<i>Annexe 2. Questionnaires</i> .....	87
<i>Annexe 3. Liste des personnes interrogées</i> .....	98
<i>Annexe 4. Calendriers</i> .....	102



# Acronymes

<b>AAPEJ</b>	Association des Animateur·rice·s Polyvalents pour l'Encadrement de la Jeunesse
<b>AE</b>	Action Éducation
<b>AFD</b>	Agence Française du Développement
<b>CASEC</b>	Coordonnateur de l'Assemblée de la Section Communale
<b>COHAIV</b>	Coalition Haïtienne des Volontaires
<b>COFIL</b>	Comité de Pilotage
<b>CO.RE.CA</b>	Contact Recherche Caraïbe
<b>DDE</b>	Directions Départementales de l'Éducation
<b>DPCE</b>	Direction de la Planification
<b>ESF</b>	Électriciens sans frontières
<b>GAR</b>	Gestion Axée sur les Résultats
<b>GD</b>	Groupes de Discussion
<b>MENFP</b>	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
<b>ONG</b>	Organisation Non Gouvernementale
<b>SL</b>	Solidarité Laïque
<b>TdC</b>	Théorie du Changement
<b>TdR</b>	Termes de référence

## Résumé

L'évaluation porte sur les programmes « École, vecteur de changement social en Haïti » et « École, ferment de résilience face aux crises en Haïti » menés par Solidarité Laïque (SL), Action Éducation (AE) et Électriciens Sans Frontières (ESF), dans trois régions d'interventions (i.e., Nippes, Grand'Anse, Sud) dont les trois grands axes ont été :

1. Le développement et l'embellissement des infrastructures scolaires dans les zones enclavées : construction ou réhabilitation d'écoles publiques, équipement, électrification par panneaux solaires, etc.
2. L'amélioration de la qualité des enseignements notamment à travers des formations et le renforcement de la résilience des acteurs (enseignant-es, direction, familles)
3. Le renforcement de la gouvernance de l'école au niveau local par la création de conseils d'école élargis, c'est-à-dire au-delà de la stricte communauté scolaire.

### Pertinence

**Les programmes en question se révèlent hautement pertinents dans leur réponse aux défis éducatifs et sociaux en Haïti**, grâce à leur compréhension approfondie des réalités locales et des besoins des bénéficiaires. Ils sont étroitement alignés sur le contexte national et les enjeux locaux, ciblant spécifiquement les écoles publiques dans des zones enclavées et en difficulté. De plus, ils abordent des problématiques cruciales liées à la sécurité et à l'insécurité alimentaire qui affectent l'accès à l'éducation. **Les retours des bénéficiaires confirment que les programmes répondent significativement à leurs besoins**, notamment en réduisant les distances à parcourir pour l'école, en améliorant les compétences des enseignant-es, et en renforçant les infrastructures éducatives. De plus, **une attention particulière est portée à la prise en compte des inégalités de genre**, visant à promouvoir l'égalité des genres à travers l'éducation et la participation des femmes.

### Cohérence

**L'approche globale adoptée par les programmes**, réunissant Solidarité Laïque, Électriciens sans frontières (ESF) et Action Éducation (AE) en tant que membres du consortium, **se révèle judicieuse et adaptée aux évolutions du contexte local en Haïti**. Les compétences complémentaires des membres permettent de mettre en synergie les programmes axés sur la résilience et la qualité de l'enseignement, offrant ainsi **une réponse holistique aux besoins divers des bénéficiaires**. Les membres du consortium ont fait preuve d'engagement constant et régulier et **d'une bonne répartition des tâches pour assurer une mise en œuvre cohérente**. L'approche globale prend en compte les aspects tels que la construction d'écoles conformes aux normes antisismiques et paracycloniques, dotées de l'électricité, l'introduction d'activités génératrices de revenus (le courant électrique permettant la création d'un atelier), et la participation active des femmes dans la gouvernance éducative et le développement communautaire. Le témoignage ci-dessous révèle l'imbrication des interventions des partenaires du consortium :

« L'école a été électrifiée en 2019, ce qui a été un progrès pour l'établissement en particulier et pour la population de façon générale. En 2020 le bâtiment de l'école a été réhabilité, on a construit une cuisine et un terrain de basket. Et en 2023 on a intégré une école de couture dans la communauté au profit des jeunes. »

**CASEC de Fonds Rouge Torbeck, Grand'Anse**

**Les programmes en Haïti ont démontré une grande adaptabilité aux évolutions locales**, en faisant preuve de flexibilité pour répondre aux contextes changeants, tels que la pandémie, la crise politique et sécuritaire, et les séismes. Cette **capacité à ajuster les interventions en fonction des besoins émergents** a été cruciale pour maintenir la pertinence des initiatives. **Les membres du consortium ont montré une réactivité impressionnante** à différents niveaux, que ce soit au niveau opérationnel, stratégique, financier, temporel, ou dans la portée du projet. Les recommandations de l'évaluation précédente ont été partiellement intégrées, mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour maximiser l'impact des programmes sur l'accès et la qualité de l'éducation en Haïti. En somme, **les programmes ont apporté une réponse complexe et holistique aux défis éducatifs et sociaux en Haïti**, en tenant compte des besoins locaux et en s'adaptant aux évolutions du contexte. **Leur approche globale, leur pertinence, et leur adaptabilité font d'eux des initiatives prometteuses pour l'amélioration de l'éducation en Haïti.** Les programmes éducatifs en Haïti démontrent une **forte cohérence avec les priorités du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)**. Ils sont **alignés sur les objectifs du Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF)** et correspondent aux besoins éducatifs nationaux. Cette cohérence s'étend également aux niveaux régionaux, soulignant une coordination efficace à l'échelle nationale. Les représentants du MENFP comprennent bien les objectifs des programmes, renforçant ainsi leur alignement avec les priorités nationales.

**Les programmes en Haïti sont fortement alignés avec plusieurs Objectifs de Développement Durable (ODD) des Nations Unies**, notamment l'ODD 4 sur l'éducation de qualité et l'ODD 9 sur les infrastructures durables. Les activités telles que la formation des enseignant-es, la sensibilisation aux catastrophes naturelles et la promotion de l'égalité des sexes contribuent à ces ODD. Les programmes jouent un rôle significatif dans la réalisation de ces objectifs, en améliorant la qualité de l'éducation et en développant des infrastructures durables.

Les programmes montrent une certaine complémentarité avec d'autres initiatives locales liées à l'éducation. Cependant, **des défis persistent, notamment en ce qui concerne l'alignement des activités avec les acteurs locaux dans certaines régions**, en raison du manque de plans d'action clairs. L'approche participative est une composante essentielle des programmes, impliquant les communautés, les autorités locales et d'autres parties prenantes dans la planification et la mise en œuvre des projets.

## Efficiences

**La coordination entre les membres du consortium a été essentielle** pour le succès des programmes en Haïti. Des réunions régulières et une communication constante ont favorisé une vision partagée et une cohérence dans le travail. La participation active de Solidarité Laïque (SL) a renforcé cette coordination.

Les ressources financières, humaines et techniques étaient parfois insuffisantes par rapport aux objectifs ambitieux des projets. **Des ajustements budgétaires ont été nécessaires en raison de l'inflation et d'autres facteurs économiques.** Ainsi, des restrictions budgétaires ont impacté les ressources humaines, en particulier en ce qui concerne le nombre d'animateur·rice·s disponibles (un·e seul·e par école au lieu de deux prévus). Cependant, la flexibilité et la réactivité des partenaires, ainsi que la compréhension du bailleur de fonds, ont permis de surmonter certaines contraintes.

La durée des programmes est considérée comme courte par rapport à leurs ambitions. Le contexte complexe d'Haïti exige plus de temps pour obtenir des résultats significatifs. **L'efficacité des programmes dépend de l'adaptation des calendriers en fonction des contraintes du terrain.**

## Efficacité

Ces programmes visaient initialement à reconstruire, réhabiliter ou consolider 27 écoles publiques dans les régions de Grand'Anse, des Nippes et du Sud. Or, les catastrophes naturelles dévastatrices – notamment le séisme d'août 2021 – ont frappé le pays. Dès lors, le consortium a dû en rabattre, au moins provisoirement. **En août 2022, ce sont quand même 18 écoles qui ont été reconstruites et réhabilitées, et 25 communautés qui ont bénéficié d'activités visant à favoriser le changement social et la résilience.** Et malgré de nombreux obstacles liés à la situation politique, économique, et sécuritaire en Haïti, le consortium a poursuivi ses efforts pour atteindre ses objectifs.

**Les écoles reconstruites ont été améliorées de manière significative,** avec des salles de classe fermées, des bancs solides, des lavabos, et des toilettes séparées pour les filles et les garçons. Les abords des écoles ont également été réaménagés, comprenant des cours de récréation, des terrains de sport, et parfois même une cantine scolaire. **La qualité fonctionnelle des écoles est devenue un atout majeur pour attirer les élèves et renouer avec l'éducation.** Les enseignant·es ont également salué ces améliorations, même s'il reste quelques défis à relever.

**La sécurité des établissements scolaires a été assurée grâce au respect des normes antisismiques et paracycloniques.** Les écoles du consortium sont les premières à bénéficier de telles normes en Haïti, ce qui a été déterminant lorsqu'une secousse sismique a été ressentie sans causer de dégâts majeurs. De plus, des mesures complémentaires telles que la construction de clôtures, la relocalisation des écoles pour réduire les risques liés aux déplacements, l'installation de panneaux solaires pour l'éclairage, et la construction de toilettes séparées ont renforcé le sentiment de sécurité.

L'évaluation souligne la manière dont **les deux programmes ont contribué à renforcer la pratique de la démocratie et le tissu citoyen dans les régions cibles**. Le renforcement des pratiques démocratiques dans les écoles a été notable. Les conseils d'école, appelés CEE (Conseils d'École Élargis), ont été instaurés pour encourager la participation de tous les acteurs de la communauté, y compris les enseignant-es, les parents, les élèves, et d'autres membres de la communauté. Les femmes se sont saisies de cette opportunité pour davantage faire entendre leur voix. Cette approche a permis d'élargir la démocratie au sein des écoles et de créer une vision holistique des projets éducatifs.

**La démocratie s'est exprimée de manière active lors du choix des projets d'école**, engageant tous les acteurs et leur donnant un pouvoir de décision sur les actions entreprises pour l'école et son environnement. Les projets d'école ont été largement soutenus par le ministère de l'Éducation, ce qui a renforcé leur légitimité et leur impact.

**Le tissu citoyen s'est régénéré grâce à la pratique démocratique au sein des écoles**. La participation citoyenne s'est étendue bien au-delà de la classe, impliquant des membres de la communauté – les femmes comme les hommes – dans la construction et la gestion des écoles.

**Les animateur-ric-e-s ont joué un rôle essentiel en créant des liens entre l'école et la communauté**, sollicitant les compétences de divers acteurs et favorisant un échange de connaissances et de pratiques. Les comités d'école élargis sont désormais considérés comme des espaces démocratiques permettant aux membres de la communauté de rester engagés même après le départ des ONG.

L'évaluation souligne l'impact des programmes sur la professionnalisation des jeunes et leur contribution à la lutte contre l'exode rural. Les animateur-ric-e-s, un groupe hétérogène mais engagé, ont vu leurs compétences augmenter. Les activités périscolaires ont eu un impact positif sur la fréquentation scolaire, ce qui est essentiel pour lutter contre l'exode rural.

**Bien que les emplois d'animateur-ric-e puissent offrir des opportunités locales, il est difficile de mesurer leur effet direct sur la réduction de l'exode rural**. De plus, la question de la pérennité de ces emplois après le départ des ONG reste en suspens. Les animateur-ric-e-s jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre des projets, mais leur stabilité financière et leur reconnaissance à long terme demeurent incertaines.

Les programmes ont été une réponse urgente à un système éducatif dégradé en Haïti. La faible proportion d'écoles publiques gratuites, les troubles politiques, la qualité médiocre des infrastructures scolaires ont entravé l'accès à une éducation de qualité. **Les projets ont contribué à la construction et à la réhabilitation d'écoles adaptées. Ils ont également mis l'accent sur la formation des enseignant-e-s**, en les aidant à gérer les situations d'urgence et en commençant à renforcer leurs compétences pédagogiques.

Défis dans l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques : Les enseignant-e-s haïtien-ne-s avaient l'habitude d'une pédagogie verticale descendante, avec peu d'interaction entre enseignant-e-s et élèves. **Les formations introduisent des méthodes d'enseignement plus participatives, mais leur adoption complète nécessitera du temps.** Les enseignant-e-s ont également évoqué des défis liés à la disponibilité pour les formations et aux ressources pédagogiques limitées.

Impact des activités non-formelles sur l'apprentissage : Les activités non-formelles, telles que la sensibilisation aux risques et désastres naturels, l'hygiène et l'alimentation, ont amélioré l'apprentissage des élèves. **Les élèves sont mieux préparés à faire face à des situations d'urgence, ce qui favorise leur bien-être et leur réussite scolaire.** Cependant, il reste des défis à surmonter, notamment en ce qui concerne la transmission des connaissances entre enseignant-es.

Les programmes mis en place ont considérablement contribué à l'amélioration des conditions et de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les zones enclavées et isolées en Haïti. **Le premier levier de ces programmes a été la reconstruction et la rénovation des écoles, une condition essentielle pour une pédagogie efficace et des résultats optimaux.** Ces conditions ont renforcé la discipline en classe et amélioré l'attention des apprenants, contribuant ainsi à de meilleurs résultats académiques.

De plus, la mise en œuvre de ces programmes a permis de **lutter efficacement contre l'abandon scolaire.** De plus, les nouvelles écoles offrent la possibilité d'**élargir l'offre éducative.** Des cours pour adultes et des séances d'enseignement en soirée sont envisageables grâce à l'éclairage des salles de classe. Cependant, il est important de noter que ces nouvelles constructions ne sont pas exemptes de défis. Certaines voix d'utilisateurs se sont plaintes de l'absence de portes ou de vitres ou de l'accumulation de chaleur dans les salles de classe. Cependant, **les menues critiques restent minoritaires par rapport aux nombreux avantages constatés.**

En outre, **le deuxième levier pour améliorer la qualité de l'enseignement a été les formations dispensées aux enseignant-e-s.** Bien que les appréciations sur le contenu des formations étaient positives, leurs bénéficiaires ne se sont pas exprimés au-delà de l'énumération des thèmes des formations. Les **classes de moindre effectif** ont également contribué à une meilleure attention portée à chaque élève.

**Ces formations ne se sont pas limitées aux enseignant-e-s, mais ont également profité à d'autres membres de la communauté,** renforçant ainsi la montée en compétence des maître-sse-s, mais aussi des jeunes sur des activités d'animation, de prévention des grossesses précoces, de gestion de projet, d'hygiène, d'environnement et de démocratie. Cette sensibilisation a eu un impact positif sur l'ensemble de la communauté.

**Les programmes ont également contribué au développement des écoles en tant qu'acteurs de développement social et communautaire en Haïti.** Les nouvelles écoles sont devenues le centre de la communauté et ont rétabli le principe démocratique à l'échelon local. **Les femmes, déjà très actives dans la vie quotidienne, peuvent co-décider avec les hommes de ce qui est bien pour la communauté.** Les conseils d'école élargis ont permis aux membres de la communauté de discuter des projets d'école et de les choisir par vote. **Cette démarche a renforcé la culture de projet** au sein de la communauté, permettant une gestion plus participative et transparente des affaires locales.

De plus, **les projets centrés sur l'école ont créé des opportunités économiques** pour les habitants en fournissant des emplois temporaires liés aux chantiers de construction. Les compétences professionnelles ont également été développées grâce à la formation et à la participation à des activités telles que l'agriculture et l'élevage.

### **Durabilité**

La durabilité de la phase 2 des programmes en Haïti repose sur divers facteurs clés. Tout d'abord, **elle dépend de la complémentarité des approches adoptées, de l'engagement des pouvoirs publics, et de la mise en œuvre de stratégies visant à améliorer l'éducation et à renforcer la participation de la communauté.** La continuité des actions dans cette phase dépendra de la capacité à intégrer ces éléments essentiels dans la planification et l'exécution des programmes.

**L'engagement des autorités publiques envers les actions entreprises se révèle d'une importance cruciale pour garantir la pérennité des programmes.** Le soutien actif des pouvoirs publics aux activités développées par les programmes est un signe encourageant. Par exemple, le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) exprime sa volonté de reproduire l'approche holistique et participative des programmes dans d'autres écoles. De plus, ils proposent des initiatives telles que la formation des enseignant·e·s et les activités périscolaires, démontrant ainsi leur engagement en faveur de l'éducation à long terme. **Les acteurs locaux soulignent également l'importance de la sensibilisation au sein de la communauté et d'une gestion efficace de l'école,** témoignant de leur engagement envers le soutien global de l'éducation.

En ce qui concerne les facteurs susceptibles d'influencer la durabilité des programmes, **plusieurs conditions communes sont identifiées.** Ces conditions incluent le renforcement des capacités des enseignant·e·s par le biais de formations dédiées, la présence continue et même renforcée des animateur·rice·s, la conservation de l'ancrage de Solidarité Laïque (dont l'implantation ancienne et l'aura dont elle jouit auprès de la population rencontrée sont deux facteurs de confiance et de sécurité) ; mais ces conditions incluent également la sécurisation des établissements scolaires, l'intégration systématique de l'éducation aux risques et désastres dans le cursus scolaire, la sensibilisation continue de la communauté, et la collaboration permanente entre l'école, la communauté et les autorités locales.

L'articulation des actions autour des trois axes actuels (**infrastructures scolaires, gouvernance locale, qualité de l'éducation/résilience**) se révèle pertinente pour la continuité des activités et des programmes en Haïti. **Ces axes sont cruciaux pour établir des bases solides en vue de garantir la continuité de l'éducation.** La réhabilitation des écoles conformément aux normes parasismiques, l'implication des autorités locales et des conseils d'école, ainsi que l'amélioration de la qualité de l'éducation, contribuent tous à cette pérennité.

En réponse à la crise actuelle, notamment le séisme de 2021, **les programmes ont posé des bases stables pour la continuité des activités.** La réhabilitation des écoles après le séisme a créé un environnement éducatif sûr. De plus, les formations des enseignant-e-s et des animateur-ric-e-s intègrent des compétences liées à la gestion des risques et des désastres, renforçant ainsi la résilience des écoles et des communautés locales. L'implication de la communauté et son engagement dans le succès des programmes constituent également une base solide pour la continuité des activités.

Cependant, il est essentiel de maintenir ces efforts à long terme. La persévérance dans la formation des enseignant-e-s, le soutien financier et matériel aux écoles, ainsi que l'expansion des projets pour répondre aux besoins en constante évolution sont tous nécessaires pour assurer la durabilité à long terme des programmes en Haïti. En résumé, l'articulation des trois axes et les actions entreprises montrent une réponse adaptée à la crise actuelle et créent des bases stables pour la continuité des activités en Haïti, mais **un engagement continu est impératif pour assurer la durabilité à long terme.**

### **Approches Transversales dans les Programmes en Haïti**

Dans le cadre des programmes en Haïti, **l'adoption d'une approche holistique a permis de renforcer l'autonomie et le pouvoir d'agir des femmes au sein de leurs communautés.** Cette approche a engendré **des progrès significatifs** dans divers domaines, notamment l'autonomie politique, financière et le pouvoir d'agir des femmes. Les femmes sont devenues actives dans la gestion des écoles, la participation communautaire, et ont acquis des compétences génératrices de revenus grâce à des projets d'école telles que la culture de jardins scolaires. De plus, **les formations sur le genre ont sensibilisé les femmes sur leurs droits à faire respecter, renforçant ainsi leur confiance en elles et leur capacité à agir.**

Cependant, malgré ces avancées, **des défis subsistent en ce qui concerne l'accès à l'éducation des jeunes filles (mais les programmes s'arrêtent aux écoles fondamentales), la persistance des stéréotypes de genre, ainsi que les violences sexistes.** Les programmes ont cherché à améliorer la situation en favorisant la scolarisation des filles par la lutte contre les stéréotypes de genre, et en prévenant les violences sexistes, voire les rapports non consentis (la diminution des grossesses précoces est patente), et grâce aussi, même si cela peut paraître anecdotique, à l'installation de sanitaires non mixtes où les filles peuvent conserver leur intimité. De la sorte, les programmes sont parvenus à accroître la participation des filles à l'éducation, mais il ne faut relâcher les efforts et il faut pérenniser l'ensemble.

**L'intégration des questions environnementales dans les programmes en Haïti a également été abordée.** Des initiatives de sensibilisation ont été mises en place pour sensibiliser les communautés locales aux problèmes environnementaux, et des actions concrètes ont été entreprises pour améliorer la gestion des déchets plastiques et la préservation de la biodiversité. Cependant, **il existe des variations dans la manière dont les écoles abordent ces questions, et il est essentiel de continuer à renforcer l'approche environnementale dans l'ensemble des activités** pour favoriser une meilleure protection de l'environnement et la résilience aux changements climatiques.

## Recommandations

- 1. MAINTENIR LES MÉCANISMES PERMETTANT D'ASSURER LA PERTINENCE DES PROGRAMMES DE MANIÈRE CONTINUE.** Et plus précisément :
  - Continuer à réaliser des consultations régulières avec les acteurs locaux, les organisations locales, les maires, et les DDE
  - Maintenir les mécanismes de rétroaction continue des bénéficiaires, y compris les parents, les enseignants, les directeurs d'école et les membres des CEE.
  - Poursuivre la flexibilité opérationnelle, stratégique, financière et temporelle pour faire face aux évolutions locales imprévues.
  
- 2. RENFORCER LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS FINAUX.** Et plus précisément :
  - Continuer à déployer les offres de formation en élargissant les programmes de formation pour les enseignants et en constituant un réseau d'enseignants, afin de permettre une transmission de connaissance vers les enseignants non formés, et ainsi créer un effet de cascade.
  - Considérer l'augmentation du nombre d'animateurs par école pour garantir une meilleure couverture, en particulier dans les zones éloignées, tout en assurant de leur offrir des conditions salariales décentes.
  - Poursuivre l'implémentation des projets d'école, largement plébiscités, des représentants du MENPF aux élèves et particulièrement propices à des changements sociaux. Mais en respectant plusieurs conditions essentielles : l'engagement des enseignants et de la direction, la mobilisation des parents, un soutien financier adéquat pour soutenir les activités du projet, la mesure et l'évaluation régulières pour suivre les progrès et les impacts du projet pour apporter des ajustements si nécessaire.
  - Reconsidérer la durée des programmes en Haïti en tenant compte de la complexité du contexte local car il est clair que les ambitions des programmes dépassent la période actuelle de trois ans.
  
- 3. RENFORCER LA DURABILITÉ DES RÉSULTATS.** Pour garantir la durabilité des résultats obtenus, il est impératif de mettre en place une série de mesures stratégiques. Et plus précisément :
  - Élaborer un plan de transition solide pour assurer la continuité des programmes et des activités communautaires une fois le financement de Solidarité Laïque terminé.

- Assurer de mettre en place un programme d'entretien régulier pour garantir que les établissements restent en bon état à long terme en installant partout et systématiquement des portes, des vitres, un système d'aération.
  - Il peut être intéressant d'encourager également les partenariats avec d'autres organisations locales pour assurer un soutien continu.
- Continuer à impliquer activement la communauté locale dans la gestion et l'entretien des écoles.

# 1. Présentation des programmes

## Le contexte

Haïti, situé dans les Grandes Antilles et occupant le tiers occidental de l'île d'Hispaniola, possède un système éducatif composé de secteurs formels et informels, couvrant divers niveaux allant de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur. Selon les données de 2015-2016, le pays compte 19 905 écoles offrant les trois premiers niveaux d'enseignement et 200 établissements postsecondaires.

Haïti a été confronté à des **catastrophes naturelles** telles qu'un ouragan en 2016, le grand séisme d'août 2021, d'autres nombreux séismes en 2022, ainsi qu'à des défis liés à la migration transfrontalière et la pandémie, aggravant sa vulnérabilité socio-économique et éducative. C'est aussi un pays qui s'enlise dans une crise socio-politique très ancienne. Mais celle-ci s'est aggravée ces dernières années dans tout le pays, entraînant une recrudescence de l'**insécurité liée aux gangs armés**, certains s'attaquant même à des écoles. Dans les zones les plus affectées, des familles sont contraintes de se délocaliser, de se séparer de leur proche et de vivre en grande partie dans la promiscuité. Les effets incluent:

- l'arrêt des activités pédagogiques,
- la fermeture de certaines écoles,
- Le déplacement et la privation de l'éducation de milliers d'écoliers.<sup>1</sup>

Face à cette insécurité, les autorités sont pour la plupart impuissantes à assurer la protection des acteurs des communautés scolaires et garantir l'accès à l'éducation aux enfants.

Ainsi, bien que la convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant stipule que l'instruction doit être gratuite et incomber à l'État, des milliers d'enfants sont contraints d'interrompre leur scolarité à cause des crises sociopolitiques. En effet, d'après le dernier recensement, pour l'année scolaire 2002-2003, **le taux net de scolarisation** était de 56,37 % au préscolaire, 76 % aux deux premiers cycles du fondamental, et seulement 22 % au troisième cycle du fondamental et au secondaire (source Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2003). Si le système éducatif haïtien a pu enregistrer d'importants progrès en termes de taux nets de scolarisation sur les récentes années, **l'offre scolaire est caractérisée par des déséquilibres et inégalités** :

- En effet, la **proportion des écoles publiques par rapport à l'offre totale** varie suivant le niveau d'enseignement considéré : 6.42% au préscolaire, 15.07% au fondamental et 5.47% au secondaire.
- Il existe aussi de **grandes disparités entre les différents départements** du pays et également entre les différentes communes au sein d'un même département. De plus, suivant leurs localités de résidence, bon nombre d'enfants âgés de 4 à 14 ans marchent entre 4 à 6 heures de parcours aller-retour quotidien pour recevoir un maximum de 5 heures d'enseignement.

---

<sup>1</sup> Sur 196 jours de classe prévus pour l'année scolaire 2020-2021, les élèves arrivent difficilement à boucler la moitié de l'année.

- Il est aussi observé de fortes disparités en ce qui concerne la **qualité des infrastructures scolaires publiques**. Selon les communes, 30 à 60% d'entre elles sont en très mauvais état. Certaines sont réduites même à des tonnelles avec toutes les classes regroupées, et accusent donc des effectifs pléthoriques. Ces facteurs, combinés à d'autres, font qu'on enregistre beaucoup d'indicateurs de qualité d'enseignement/d'apprentissage dont les valeurs sont nettement en dessous des seuils minimums acceptables.

### Les deux programmes

Face à ces situations, d'importantes actions ont été menées en synergie avec plusieurs partenaires techniques et financiers. Il s'est d'abord agi d'une intervention intitulée « **Timoun retounen lekòl** » (« *Enfant retourne à l'école* ») qui a été engagée au lendemain du passage de l'Ouragan Matthew en octobre 2016. Développée de 2016 à 2019 sur trois départements : Nippes, Sud et Grand'Anse, elle a permis de (re)-construire une soixantaine d'écoles.

Mais la situation politique et sécuritaire allant de mal en pis et le séisme dévastateur d'août 2021 ont accru la demande urgente en reconstruction et en réhabilitation d'écoles. C'est donc dans ce contexte dégradé que se sont inscrits les programmes « **École, vecteur de changement social en Haïti** » et « **École, ferment de résilience face aux crises en Haïti** », menés par le consortium Solidarité Laïque (SL), Action Éducation (AE) et Électriciens Sans Frontières (ESF), dans trois régions d'interventions (Nippes, Grand'Anse, Sud). Les grands axes de ces programmes conjoints ont été :

1. **Le développement et l'embellissement des infrastructures scolaires** dans les zones enclavées : construction ou réhabilitation d'écoles publiques, équipement, électrification, etc.
2. **L'amélioration de la qualité des enseignements** notamment à travers des formations et le renforcement de la résilience des acteurs (enseignant-es, direction, familles)
3. **Le renforcement de la gouvernance de l'école** au niveau local par la création de conseils d'école élargis, c'est-à-dire au-delà de la stricte communauté scolaire.

Bien que ces deux programmes aient été mis en œuvre par le même consortium, en suivant une logique d'intervention identique dans les mêmes départements et sur une période commune, on peut toutefois distinguer des singularités pour chacun des programmes :

	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
<b>École, vecteur de changement social en Haïti</b>	Agir pour garantir l'accès à une éducation formelle et non-formelle de qualité pour toute la communauté autour de 15 écoles publiques isolées et enclavées des départements de la Grand'Anse, du Sud et des Nippes, tout en s'assurant des conditions d'enseignement adaptées aux besoins des communautés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Améliorer les conditions et la qualité des enseignements et apprentissages dans des zones enclavées et isolées</li> <li>• Faire de l'école un centre de ressources éducationnelles pour le développement social communautaire</li> </ul>

<p><b>École, ferment de résilience face aux crises en Haïti</b></p>	<p>Faciliter le retour durable des enfants à l'école tout en fournissant une assistance aux plus vulnérables après le séisme du 14 août 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre le retour rapide et durable à l'école des enfants dans 3 établissements publics réhabilités ou reconstruits suivant les normes parasismiques</li> <li>• Renforcer la résilience de 25 communautés éducatives des trois départements touchés par le séisme</li> </ul>
---	--	---

A la lecture du tableau, on comprend que **le consortium a choisi une approche holistique** et donc une attaque multidirectionnelle des problèmes structurels, éducatifs, scolaires, sociaux, psychologiques et économiques. Cette apparente dispersion désigne en fait un bouquet d'actions concrètes et d'activités coordonnées, profitant de l'expérience acquise avec « Timoun retounen lekòl » et du **savoir-faire de Solidarité Laïque en tant que chef de file du consortium.**

Entre autres compétences, **cette ONG met à profit son expertise** notamment dans le pilotage, l'animation, la coordination d'actions multi-partenariales, basés sur le dialogue et la concertation (ici avec AE et ESF mais aussi MENPF et DDE, AAPEJ, CO.RE.CA et COHAIV). Solidarité Laïque, qui dispose d'un bureau central à Port-au-Prince et de deux bureaux régionaux à Jérémie (Grand'Anse) et à Miragoâne (Nippes), réunit en son sein une équipe forte de membres spécialisés chacun dans un domaine propre à assurer cette approche holistique. Il faut préciser que l'ensemble de **ces actions entrent dans le cadre du Plan Décennal d'Éducation et de Formation** du Ministère de tutelle.

### **Coût total et financements**

Le financement des deux programmes d'un **coût de 3 436 862 €** pour « École, vecteur de changement social en Haïti » et de 1 715 559 € pour « École, ferment de résilience face aux crises en Haïti » est assuré par l'AFD pour respectivement deux millions et un million deux cent mille euros, par les fonds propres du consortium (954 030 € et 257 164 €) ainsi que par d'autres fonds (ceux des partenaires par exemple).

### **Brève présentation des partenaires**

Outre les trois partenaires du consortium, il faut citer :

#### **Les bailleurs et les organisations françaises en Haïti :**

- Agence Française de Développement, antennes de Paris et Port-au-Prince
- Alliance française
- Ambassade de France de Port-au-Prince

#### **Les acteurs institutionnels locaux :**

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENPF)
- Les trois Directions Départementales de l'Éducation (DDE) de Grand'Anse, les Nippes, le Sud

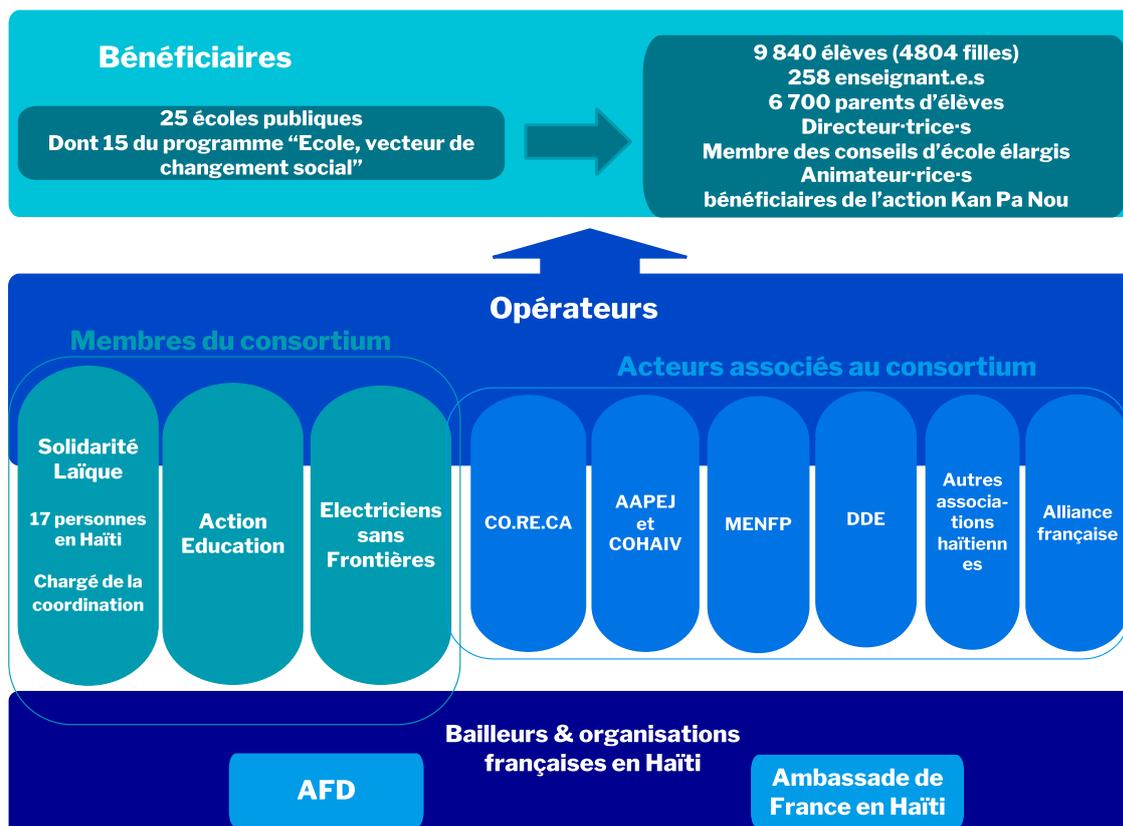
## Les Associations haïtiennes :

- Association des animateurs Polyvalents pour l'Encadrement de la Jeunesse (AAPEJ) : cette association promeut la formation des jeunes animateurs. En Haïti, ses membres œuvrent dans les communautés, notamment dans les écoles : ils proposent des activités ludiques, musicales (concert), culturelle faire (re)-découvrir la culture haïtienne tels que des jeux traditionnels pour les enfants, et plus généralement ses membres proposent leur aide qui peut prendre des formes multiples à l'ensemble des Haïtiens.
- Coalition Haïtienne des Volontaires (COHAIV) : cet organisme vise à sensibiliser les jeunes du monde entier aux questions de la sauvegarde de l'environnement et de la gestion locale ou régionale du patrimoine naturel et culturel, pour et par les jeunes eux-mêmes. La COHAIV est structurée en un réseau d'antennes – celle d'Haïti notamment – réunies autour du principe du bénévolat, de la gestion locale, des problématiques de déforestation et plus largement d'une valorisation des connaissances locales et traditionnelles pour faire face aux problèmes environnementaux et sociaux.

## Associations basées hors Haïti :

- Contact Recherche Caraïbe (CO.RE.CA) : association basée à Pointe-à-Pitre qui se donne pour objectif de développer les échanges inter caraïbe, d'aider à une meilleure connaissance de la caraïbe et promouvoir la solidarité entre la Guadeloupe et la Caraïbe
- ONG Appel : association de solidarité internationale qui développe des programmes de santé, d'éducation et d'amélioration des conditions de vie au profit des enfants, dans les pays dits "du Sud" dont Haïti

## Cartographie des acteurs



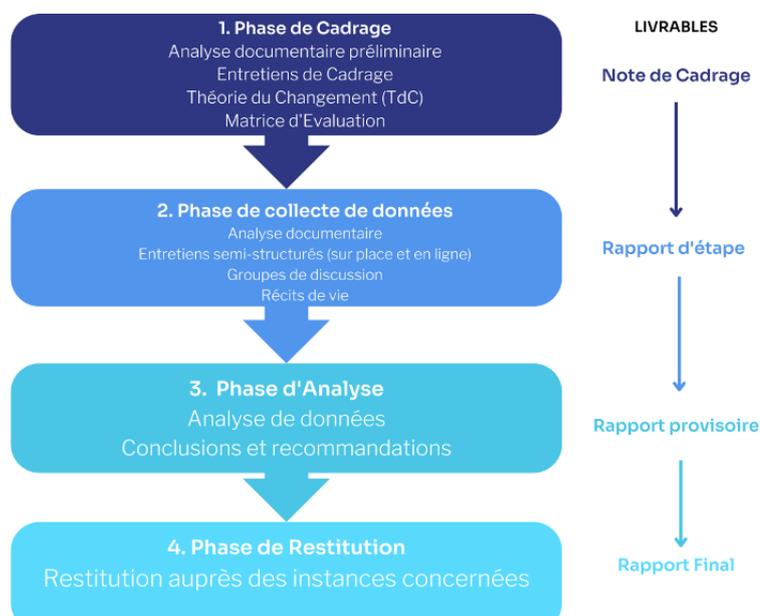
## 2. Présentation de l'évaluation

### Objectif de l'évaluation

L'objectif initial de cette évaluation a été d'analyser et d'évaluer deux programmes distincts. Lors de la phase de cadrage, il a été convenu que l'évaluation serait conjointe, afin de mieux comprendre leur pertinence, leur cohérence, leur efficacité, leur efficience, leurs impacts et leur durabilité au cours des trois dernières années. Par ailleurs, les deux approches transversales (i.e., environnement, genre) ont également été prises en compte et ont été intégrées dans les critères d'analyse. Cette évaluation a également pris en compte la synergie entre les deux programmes dans leur objectif commun d'améliorer la qualité de l'éducation en Haïti d'où l'importance accordée à l'aspect holistique des programmes. Finalement, l'évaluation a cherché à répondre aux enjeux envers les acteurs finaux, les partenaires institutionnels, techniques et financiers.

En ce qui concerne les impacts, l'évaluation a examiné s'ils étaient déjà manifestes ou si les conditions étaient en place pour qu'ils se manifestent. Il convient de noter que les activités venaient d'être achevées ou étaient encore en cours d'achèvement, ce qui rendait les impacts difficiles à mesurer. Néanmoins, les entretiens ont abordé des questions relatives à ces impacts potentiels ainsi que des signaux indiquant leur apparition probable.

L'évaluation conjointe des deux programmes s'est déroulée à travers trois phases qui ont permis à l'équipe d'évaluation de réunir les informations indispensables pour l'interprétation des résultats des programmes et ainsi la rédaction du rapport final d'évaluation.



### Méthodologie

La méthodologie de l'évaluation a combiné une approche analytique détaillée pour une compréhension approfondie des activités, des documents et des résultats attendus du projet, ainsi qu'une approche participative étendue avec des entretiens semi-structurés, des groupes de discussions, et des récits de vie.

## 1. Phase de démarrage

Au cours de la phase de démarrage, une **analyse documentaire préliminaire** a été menée, au cours de laquelle les documents clés fournis par le consortium ont été examinés. D'abord, une matrice d'évaluation basée sur les critères d'évaluation du CAD de l'OCDE a été développée, grâce à l'analyse documentaire. Celle-ci était composée de questions évaluatives et d'appréciations, qui ont constitué la base de la rédaction des réponses aux questions évaluatives et du rapport d'évaluation

Ensuite, une **réunion de démarrage** a été menée le 19/07/2023 à distance, avec Claire Honoré (Coordinatrice du pôle apprentissage, F3E), Jessie Le Magoarou (Project Officer, Électriciens sans frontières), Émilie Le Barbanchon (Chargée de projets, Électriciens sans frontières), Junior Mercier (Chef de Mission Haïti, Solidarité Laïque), Judith Chavalarias (Responsable Caraïbes, Solidarité Laïque). Ont été exposés le projet, les principaux axes, le type d'évaluation souhaitée, ses priorités et la méthodologie proposée. Par la suite, des **entretiens de cadrage** ont été conduits auprès de cinq personnes susmentionnées (Judith CHAVALARIAS - SL, Junior MERCIER - SL, Jessie LE MAGOAROU- ESF, Émilie LE BARBANCHON - ESF) ainsi que Oumar NIANG (Chef de projet, Action Éducation), et Didier ISSEN (ESF, Chef de projet). Ces entretiens de cadrage ont facilité la compréhension du projet et ont permis de définir la méthodologie et les objectifs de l'évaluation, ainsi que la liste des acteurs pertinents à interroger au cours de la phase de collecte des données.

## 2. Phase de collecte des données

**Analyse documentaire.** L'équipe d'évaluation a procédé à une analyse documentaire approfondie avant la collecte des données et a analysé les documents afin de répondre aux questions d'évaluation et d'appliquer les critères d'évaluation. (cf. Annexe 1)

**Entretiens.** Afin de compléter l'analyse documentaire approfondie, les évaluateurs ont mené des entretiens semi-structurés, des focus groupe et des récits de vie. Au total, 46 entretiens ont été conduits. Les entretiens ont été conduits à la fois à distance (14 par les évaluateurs à Paris), et sur le terrain (32 par les consultants locaux).

La **mission de terrain** a été menée par les deux experts locaux haïtiens, Carine CLERMONT et Yvens RUMBOLD, en étroite collaboration avec le bureau SL basé à Haïti. Chacun des experts locaux ont élaboré des entretiens semi-structurés, des groupes de discussion et des récits de vie dans les écoles choisies.

**Groupes de discussion (ou focus groupe).** Des groupes de discussion (GD) en présentiel ont été constitués et animés par les deux experts. Ont été ciblés entre 4-8 personnes parmi:

- Les enseignant.e.s
- Les membres des CEE
- Les animateur.rice.s

L'approche participative des GD nous a permis d'avoir une idée globale de l'impact des deux programmes, ainsi que d'identifier les succès, les freins et les échecs de leur mise en œuvre du point de vue des bénéficiaires les plus concernés.

**Récits de vie.** Parallèlement aux entretiens semi-structurés et groupes de discussion, la méthode du récit de vie a été appliquée, toujours sur le terrain. Le but a été d'accumuler différentes histoires, dans différents contextes familiaux, économiques, régionaux ou par niveau scolaire. Les récits ont été adressés aux élèves qui n'étaient pas forcément en mesure de répondre aux questions ou qui pourraient être intimidés par les enquêteurs. L'équipe a choisi un **lieu approprié**, connu par les enfants et ces derniers ont été **accompagnés d'un parent** ou mentor (qui a donné son accord pour participer à ce récit de vie). Contrairement aux entretiens classiques, notre équipe a posé des questions ouvertes et amené le sujet à raconter "l'histoire de sa vie", avec ses propres mots. Les paroles ont été retranscrites telles qu'elles ont été prononcées. Plusieurs **citations** anonymes ont été insérées dans le rapport d'évaluation sous forme de verbatim.

<b>Récapitulatif chiffré</b>	
Types d'entretien	nombre
Entretiens semi-structurés	<b>26</b>
Focus groupe	<b>12</b>
Récits de vie	<b>8</b>
<i>total recueils</i>	<b>46</b>
<b>Pourcentage femmes / hommes</b>	<b>44,5 % / 55,5 %</b>

Pour toute la phase de collecte de données, **nous avons interrogé 10 écoles réparties dans les zones de Grand'Anse, Sud et Nippes**. Tous les entretiens, récits de vie, et groupes de discussions ont été préparés à l'avance : différents guides conçus spécifiquement pour chaque type d'interlocuteur ont été élaborés sur la base des questions de la matrice d'évaluation. Toutes les données recueillies, à distance ou sur le terrain, ont été analysées et font partie de ce rapport final.

### **3. Phase d'analyse des données**

Cette évaluation a été réalisée par le biais d'une triangulation des données provenant principalement d'une analyse documentaire approfondie, d'entretiens semi-structurés, des groupes de discussions et des récits de vie. Le principe de triangulation, qui consiste à prendre en compte différents points de vue et à utiliser différentes sources d'information sur un même sujet, vise à réduire les biais d'interprétation en augmentant la validité des déductions. À cette fin, les informations fournies par une source primaire (ici les documents fournis par le Consortium) ont été systématiquement vérifiées par une autre source, de nature primaire ou secondaire.

Cette triangulation a permis de produire les livrables demandés par les TdR, sur la base d'une argumentation évaluative solide et démontrée sur le croisement de preuves. La théorie

du changement et la matrice d'évaluation ont été utilisées comme des cadres d'analyse utiles pour identifier les éléments de preuves pertinents pour le programme.

L'équipe d'évaluateurs souhaite remercier le consortium pour l'appui dans le déroulement de cette évaluation, dans un contexte particulièrement difficile. Elle tient particulièrement remercier Junior Mercier, qui n'a pas compté ses heures ni ses efforts pour organiser les visites de terrain.

### 3. Analyse évaluative

#### *Pertinence*

**1. Dans quelle mesure les programmes « École, vecteur de changement social en Haïti » et « École, ferment de résilience face aux crises en Haïti » sont-ils pertinents afin de répondre aux besoins des enfants, des jeunes et leurs familles?**

La conception et la mise en œuvre des programmes reflètent une compréhension profonde des réalités locales et des besoins des bénéficiaires, ce qui en fait des réponses significatives aux défis éducatifs et sociaux auxquels Haïti est confronté.

**Les programmes ont été conçus en lien avec le contexte national et les enjeux locaux.**

Les objectifs des programmes présentés sont étroitement liés au contexte national et aux enjeux locaux en Haïti. Le programme, "École, vecteur de changement social en Haïti", vise à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans des zones enclavées et isolées des départements de la Grand'Anse, du Sud et des Nippes. Cette approche est directement en réponse aux **défis d'accessibilité à l'éducation de qualité** dans les régions isolées du pays. Le programme, "École, ferment de résilience face aux crises en Haïti", se concentre sur la réhabilitation et la reconstruction d'écoles dans les zones touchées par le séisme de 2021, une **réponse directe aux crises récentes** auxquelles fait face le pays. De plus, les deux programmes ciblent spécifiquement les écoles publiques des zones enclavées et en difficulté, reflétant ainsi la réalité des disparités géographiques et de la qualité des infrastructures éducatives en Haïti.<sup>2</sup>

Le contexte national est également pris en compte en ce qui concerne les **défis liés à la sécurité et à l'insécurité alimentaire, qui affectent incidemment - mais puissamment- l'accès et la qualité de l'éducation**. Les programmes reconnaissent ces problèmes et cherchent à fournir une assistance éducative appropriée pour faire face à ces réalités complexes (e.g., reconstruction des écoles permettant d'améliorer les conditions de sécurité, activités visant à améliorer la qualité de l'alimentation des enfants). En outre, ils abordent également les inégalités d'accès à l'éducation en mettant en évidence les déséquilibres entre les départements du pays et les genres, ce qui indique une compréhension des enjeux locaux spécifiques.

**Les programmes ont été élaborés en prenant en compte les besoins des bénéficiaires, et spécifiquement des enfants, des jeunes et des familles.**

Les programmes ont manifestement été conçus en prenant en considération les besoins des bénéficiaires à plusieurs niveaux – pour orienter plus finement les actions vers les

---

<sup>2</sup> Note d'Initiative OSC – NIONG

bénéficiaires ciblés. Tout d'abord, **des consultations approfondies ont été entreprises** pour identifier les besoins :

- Des rencontres ont été organisées **avec des acteurs locaux clés**, tels que des organisations locales, des maires et les Directions Départementales de l'Éducation (DDE), afin de **collecter des données contextuelles précises**. Cette approche de collecte de données est cruciale car elle permet de s'assurer que le projet est ancré dans la réalité locale et répond aux besoins spécifiques de chaque région.
- De plus, la consultation des acteurs locaux a permis de **bénéficier de leur expertise dans l'identification des besoins** (e.g., consultations avec les Scouts d'Haïti et CISAME dans la gestion de catastrophes et la prise en charge psychologique des victimes de traumatisme<sup>3</sup> ; échanges avec l'INEE (réseau inter-agences pour l'Éducation en Situation de Crise) pour déterminer les besoins des enseignant-e-s en renforcement de capacités).<sup>4</sup> Ceci est particulièrement pertinent étant donné le contexte de catastrophes naturelles en Haïti. Le projet a ainsi intégré la création de centres d'appui psychosocial, ce qui témoigne d'une prise en compte proactive des besoins émotionnels des bénéficiaires.

Par ailleurs, **les retours des bénéficiaires et des acteurs locaux** soulignent sans équivoque la pertinence des programmes par rapport à leurs besoins. Ainsi, les données collectées lors de l'évaluation confirment que les programmes ont suscité une réponse positive de la part des bénéficiaires, qu'il s'agisse des parents, des enseignant-e-s, des directeurs d'école ou des membres des Conseils d'École Élargis (CEE)<sup>5</sup> :

- Les **parents et les bénévoles** ont exprimé leur satisfaction quant à la réduction significative des distances que les enfants devaient parcourir pour aller à l'école (cette satisfaction se ressent beaucoup chez les mères d'élèves). Cette amélioration a eu un impact positif sur la charge financière des familles, car elles n'ont plus besoin d'envoyer leurs enfants en ville, ce qui était à la fois coûteux et risqué en termes de sécurité.
- Les **enseignant-e-s** ont également témoigné des avantages du projet, en notant des améliorations dans leur capacité à transmettre des connaissances grâce aux formations proposées. De plus, les **directeurs d'école** ont souligné les améliorations significatives apportées aux infrastructures scolaires, notamment la construction de bâtiments conformes aux normes antisismiques et paracycloniques. Cela a permis d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et de renforcer la résilience des écoles face aux catastrophes naturelles.
- Les **membres des Conseils d'École Élargis (CEE)** ont exprimé leur satisfaction quant à la prise en compte de leurs priorités, telles que la construction d'écoles plus solides. Les habitants ont noté des améliorations dans l'accès à l'éducation, ainsi que la transformation positive de leur communauté grâce à l'introduction d'activités génératrices de revenus, là aussi fortement plébiscitées par les femmes, quoique cela les cantonne souvent à des activités qui leur sont généralement attribuées.

---

<sup>3</sup> Rapport d'activités relatives à la réalisation des camps d'appui psychosocial dans le Grand Sud

<sup>4</sup> Niong Simplifié Post-Urgence

<sup>5</sup> Entretiens et groupes de discussions, récits de vie

Ces retours confirment que le projet a répondu de manière significative aux besoins et aux préoccupations des bénéficiaires.

### **Les questions liées au genre sont prises en compte dans l'élaboration des programmes.**

Les programmes démontrent un engagement significatif envers la promotion de l'égalité des genres en Haïti, dès la conception du projet. L'approche genre est intégrée à toutes les activités du projet, cherchant à transformer les normes sociales et à sensibiliser à l'égalité des genres à travers l'éducation et la participation des femmes. À travers ses trois objectifs spécifiques initiaux, le projet s'efforce de traiter les multiples facettes des inégalités de genre, tels que :<sup>6</sup>

- **l'amélioration des conditions d'enseignement et d'accueil dans les écoles** à travers la création d'incitations pour les parents à scolariser leurs filles en généralisant les cantines scolaires. Cela est crucial pour les filles, car elles sont souvent les premières à être exclues de l'éducation en cas de difficultés financières. Des mesures sont prises pour garantir des conditions sanitaires et d'hygiène acceptables spécifiquement pour les filles, telles que des installations sanitaires séparées. Ces actions visent à créer un environnement sécurisant qui encourage la scolarisation des filles.  
Plus anecdotique mais témoignant d'une mixité complète parmi les élèves : un garçon interrogé dit jouer à la marelle et à la corde avec les filles. Si parmi les plus jeunes la non-sexualisation des activités ludiques pouvait être acquise, cela faciliterait l'acceptation de l'égalité homme-femme dans la vie active adulte.
- **l'autonomisation des femmes dans la gouvernance éducative et le développement communautaire**, à travers la promotion de la parité et de la participation réelle des femmes dans les décisions concernant l'éducation, ainsi que la valorisation de leurs contributions dans des domaines traditionnellement dévolues aux hommes. Ainsi des femmes ont-elles contribué au transport des matériaux. Certes, les horaires et les modalités des réunions ne sont pas toujours adaptés au rythme de leurs obligations quotidiennes, mais des femmes parviennent à participer à la vie démocratique (tous les jeudis à Fonds Rouge). Le projet reconnaît ainsi le rôle essentiel des femmes dans le développement communautaire et cherche à briser les stéréotypes de genre. Il n'est pas dit si les hommes ont été sensibilisés au fait que leurs épouses/compagnes ont le droit de délaissier leur foyer le temps d'une réunion et, qu'alors, c'est aux hommes d'assurer les tâches domestiques.
- **le renforcement des compétences de la vie courante à travers des formations** : sur l'égalité des genres, la lutte contre les violences faites aux femmes et l'éducation sexuelle. Des espaces d'échange spécifiques sont créés pour les femmes, mais des activités inclusives sont également prévues pour l'ensemble de la communauté. Ainsi, l'atelier de couture (école de Fieffé) accueille filles et garçons, ces derniers certes en minorité.

---

<sup>6</sup> Note d'Initiative OSC – NIONG

En conclusion, le projet semble adopter une approche holistique en matière d'égalité des genres en Haïti. Il prend en compte les défis spécifiques auxquels les femmes sont confrontées et met en place des mesures concrètes pour les autonomiser et promouvoir l'égalité des genres à différents niveaux de la société, de l'éducation à la gouvernance communautaire.

## 2. Dans quelle mesure le choix d'une approche globale par les programmes était-il adapté aux évolutions du contexte local ?

**Le choix stratégique d'associer Solidarité Laïque, Électriciens sans frontières (ESF) et Action Éducation (AE) en tant que membres du consortium s'est avéré non seulement judicieux mais également pleinement adapté aux évolutions du contexte local en Haïti.** Cette approche intégrée a permis de mettre en synergie les programmes axés sur la résilience et la qualité de l'enseignement, offrant ainsi une réponse holistique qui répond de manière significative aux besoins variés des bénéficiaires<sup>7</sup>:

- Solidarité Laïque apporte son expérience et sa connaissance du terrain, notamment dans la région de la Grand'Anse, depuis 1990. Elle assure également le travail de coordination des acteurs, participe au développement local, peut mobiliser les communautés, effectue le suivi de projet, participe aux formations, enfin est présente sur le terrain, est donc connue, reconnue et capitalise ainsi la confiance des habitants. Cette connaissance approfondie de l'écosystème haïtien permet une planification plus précise et la prise en compte des besoins locaux.
- ESF apporte une expertise technique essentielle en matière d'accès à l'électricité : cette ONG installe des infrastructures de panneaux photovoltaïques (mais aussi des accès à l'eau) afin d'améliorer les conditions de vie des populations à travers le monde les plus démunies en ressource énergétique. En Haïti, ESF s'est concentrée sur l'énergie solaire.
- AE s'appuie sur sa spécialisation dans l'animation et la mobilisation communautaire acquise dans d'autres pays en développement, renforçant ainsi la résilience des communautés.

Par exemple, le consortium a veillé à ce que les nouvelles écoles construites répondent aux normes parasismiques et paracycloniques, renforçant ainsi la résilience des infrastructures face aux catastrophes naturelles. Simultanément, les formations dispensées aux enseignant-e-s et aux directeurs ont amélioré la qualité de l'enseignement.<sup>8</sup> Ainsi, le consortium a adopté une approche holistique qui prend en compte l'ensemble des éléments nécessaires pour **améliorer l'accès et la qualité de l'éducation, tout en garantissant la résilience des infrastructures éducatives** face aux menaces naturelles.

Par ailleurs, **le fonctionnement du consortium a fait preuve de la pertinence du choix des membres**, qui ont montré un engagement fort avec des réunions régulières, et une

---

<sup>7</sup> Note d'Initiative OSC – NIONG

<sup>8</sup> Entretiens, groupes de discussions, récits de vie

bonne répartition des tâches.<sup>9</sup> Les exemples fournis par les groupes de discussion et l'analyse documentaire<sup>10</sup> mettent en évidence cette pertinence.

Tout d'abord, le fait que les porteurs de projet aient visité les localités avant le début des travaux et aient eu une idée globale des besoins de la communauté montre que la réponse était bien étayée et adaptée au contexte local.

Par ailleurs, la résilience a été la partie intégrale de l'approche globale adoptée par le consortium. Cela lui a permis de développer une stratégie qui intègre **des variables qui ont un impact sur l'éducation au-delà de la sphère strictement académique**, tels que la sécurité, la nutrition, la stabilité économique etc. Les exemples sont nombreux :

- Les nouvelles écoles construites respectent les normes de construction, ce qui est crucial dans un pays exposé aux risques de catastrophes naturelles ; et qui encourage la scolarisation des enfants.
- L'introduction d'activités génératrices de revenus, comme l'élevage a activé un levier économique qui a un impact sur l'accès à l'éducation.

Enfin, les témoignages des enseignant-e-s indiquent que **les différentes initiatives du consortium ont eu un impact significatif sur la communauté**, améliorant l'atmosphère éducative et suscitant un enthousiasme accru pour l'éducation. Cette réponse globale, tenant compte des besoins locaux, a eu un effet positif tangible sur l'accès et la qualité de l'éducation en Haïti.

*« Les différents angles sont en adéquation avec le contexte et basés sur les besoins locaux: bonne aération des salles de classe, meilleure alimentation des élèves... »*  
**enseignant-es d'O'Rouck, Nippes**

En conclusion sur l'approche globale, **les programmes apportent une réponse complexe à des enjeux qui ne le sont pas moins**. Vouloir créer du changement dans le système éducatif haïtien, même à petite échelle comme celle des deux programmes, exigent la mobilisation de plusieurs leviers, ce qui fut fait. La complémentarité et l'expérience des membres du consortium ont pleinement joué pour apporter cette réponse. Sans **traiter l'infrastructure**, il aurait été impossible d'attirer les enfants et de reconsidérer la place de l'école. Sans **renforcer la gouvernance locale**, les écoles ne pouvaient impliquer la communauté de façon durable. Sans **formations**, les enseignant-es ne disposaient pas des moyens pédagogiques pour moderniser leur enseignement. Enfin, le renforcement de la résilience apportait une réponse idoine à la communauté éducative confrontée à des défis immenses qui sont appelés à durer voire à s'amplifier. En ce sens, les programmes ont fait preuve de réalisme et de pragmatisme. On pourrait douter de l'impact sur le système d'enseignement haïtien, et les programmes n'avaient pas la prétention de le changer. En revanche, au niveau des écoles ciblées, les complémentarités des actions au sein de chaque programme (comme entre les deux programmes) ainsi que la mise en synergie des

<sup>9</sup> Rapport d'exécution

<sup>10</sup> Rapport d'exécution

expertises des 3 partenaires ont permis de traiter l'école comme un écosystème aux ramifications éducatives et sociétales multiples.

### 3. Dans quelle mesure les programmes se sont-ils adaptés aux évolutions du contexte local ?

Les programmes en Haïti ont su démontrer une remarquable adaptabilité aux évolutions locales, faisant preuve de flexibilité pour répondre aux contextes changeants. Cette capacité à **ajuster les interventions en fonction des besoins émergents, qu'il s'agisse de la pandémie, de la crise politique et sécuritaire ou des séismes**, a été cruciale pour maintenir la pertinence des initiatives. Cependant, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour pleinement intégrer toutes les recommandations précédentes et optimiser l'impact des programmes sur l'accès et la qualité de l'éducation en Haïti.

**Les programmes ont pris en compte les évolutions locales en faisant preuve de flexibilité pour s'adapter aux contextes changeants.**

Dans l'ensemble, les programmes ont démontré une capacité significative à prendre en compte les évolutions locales, y compris la pandémie, la crise politique et sécuritaire, ainsi que les séismes.<sup>11</sup> Afin de prendre en compte des évolutions locales, le consortium a fait preuve de réactivité en **actualisation des besoins** à travers la reconduction des diagnostics, y compris dans les zones que le consortium n'a initialement pas prévu d'intervenir.<sup>12</sup> Par ailleurs, pour la réalisation des camps d'appui psychosocial dans le Grand Sud, le consortium a mis en place une cellule d'urgence pour collecter des informations et tenir informés les membres et partenaires des évolutions locales.

Ainsi, les besoins émergents des communautés, que cela concerne **la couverture de la zone d'intervention** (e.g., via agrandissement de la zone concernée par le projet au département du Sud) ou **l'émergence de nouveaux besoins** sur l'appui psychosocial (e.g., ajout d'un résultat attendu OS1 R2, Kan Pa Nou face aux traumatismes)<sup>13</sup>, le consortium a pu les intégrer dans la définition du projet.

L'évaluation souligne que les membres du consortium ont fait preuve de **flexibilité** à différents niveaux pour s'adapter aux défis changeants, aux besoins locaux et aux circonstances imprévues :

- **Flexibilité opérationnelle** via les ajustements et les réponses immédiates aux situations changeantes sur le terrain. Par exemple, dans le projet d'appui psychosocial, face à un grand nombre d'enfants inscrits et parfois trop jeunes, une rotation de 100 enfants toutes les deux semaines dans plusieurs camps a été

---

<sup>11</sup> Programme d'activités Tranche 1  
Programme d'activités Tranche 2

<sup>12</sup> Rapport d'exécution

<sup>13</sup> Niong HAISOC

mise en place pour répondre à la demande tout en maintenant des conditions appropriées.<sup>14</sup>

- **Flexibilité stratégique** via des changements dans la conception globale du projet pour s'adapter à des besoins ou des circonstances imprévus. Par exemple, un résultat attendu a été ajouté en réponse aux traumatismes causés par les événements imprévus, montrant une adaptation stratégique pour répondre à des besoins émergents.<sup>15</sup>
- **Flexibilité financière** via la réallocation de fonds ou des ajustements budgétaires pour faire face à des contraintes financières ou à des dépenses inattendues. Par exemple, une réallocation de fonds par l'AFD, a été effectuée pour répondre aux besoins accrus après le séisme et pour compenser l'inflation et la hausse des prix des matériaux.<sup>16</sup>
- **Flexibilité temporelle** via des ajustements dans le calendrier du projet pour tenir compte des retards ou des prolongations. Par exemple, la durée du programme « L'école, ferment de résilience face aux crises en Haïti » a été modifiée (l'évolution de la Niong), passant de 21 à 27 mois pour mieux répondre aux circonstances changeantes.<sup>17</sup>
- **Flexibilité dans la portée** via des ajustements dans les objectifs ou la portée du projet pour mieux s'adapter à la réalité sur le terrain. Par exemple, le nombre d'écoles ciblées pour la reconstruction a été réduit de 10 à 3 en raison d'événements externes (instabilité politique chronique, inflation subite, difficultés d'approvisionnement en matériaux et de leur livraison...), mais la portée du projet a été élargie pour inclure des activités de renforcement de la résilience dans 25 écoles, pour maximiser l'impact du projet.<sup>18</sup>

*« Après le tremblement on a bénéficié d'un projet d'appui psychosocial initié par la Solidarité Laïque. Il y a eu également des formations sur la gestion des risques et des désastres, nous les animateur·rice·rice·s, on apprend aux enfants comment se comporter avant, pendant et après une catastrophe naturelle, on utilise les enfants comme vecteur de sensibilisation dans leur entourage ».*

**Animateur·rice·rice.s de Miragoâne, Nippes**

En résumé, les programmes ont montré une solide prise en compte des évolutions locales et une flexibilité pour s'adapter aux défis spécifiques de chaque région en Haïti. **Cette réactivité et cette adaptabilité ont été essentielles pour assurer la pertinence des programmes**, en particulier dans un contexte de multiples crises et de vulnérabilités locales.

<sup>14</sup> Niong Kan Pa Nou

<sup>15</sup> Niong HAISOC

<sup>16</sup> Le rapport d'exécution

<sup>17</sup> Niong - PUHAI

<sup>18</sup> L'annexe 1 - PUHAI

## La prise en compte des recommandations de l'évaluation précédente a été inégale.

Plusieurs recommandations<sup>19</sup> ont été bien intégrées dans les programmes. Par exemple, la consolidation de la structuration d'un consortium avec une approche partagée du secteur éducatif en Haïti semble avoir été prise en compte, car le consortium formé par Solidarité Laïque, Électriciens sans frontières et Action Éducation montre une coordination efficace des efforts pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation. De plus, la création d'installations électriques dans les écoles et la mise en place de jardins scolaires témoignent d'une réponse aux recommandations visant à renforcer les activités parascolaires et à améliorer la qualité de l'éducation. Par ailleurs, l'évaluation confirme l'implication des acteurs d'école dans des projets qui concernent l'école (directeurs, professeurs, parents, élèves).

Cependant, certaines recommandations, telles que la focalisation sur une zone géographique cohérente (« Éviter la dispersion géographique et se concentrer sur une zone cohérente et maitrisable »<sup>20</sup>), semblent ne pas avoir été entièrement prises en compte. La dispersion géographique peut rendre la capitalisation des résultats difficile. De plus, des recommandations relatives à la formation continue des enseignant-e-s (« Le recyclage des enseignant-e-s doit faire partie du package d'un projet d'éducation ») et à la participation des enfants aux décisions qui les concernent (« L'ensemble des activités visent le bien-être des enfants /élèves, cela implique la nécessité de recueillir également leurs avis sur les décisions prises en leur faveur ») montrent des signes d'insuffisance.

En conclusion, les deux programmes en Haïti ont intégré certaines des recommandations de l'évaluation précédente de manière positive, mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour assurer une mise en œuvre complète et efficace de l'ensemble des recommandations, afin d'optimiser l'impact sur l'accès et la qualité de l'éducation en Haïti : « Nous proposons que toutes les parties prenantes de l'école qui contribuent au fonctionnement de l'école soient impliqués ou tout au moins informés des activités de tout projet. Une telle décision contribuerait mieux à la réussite d' une meilleure appropriation du projet »<sup>21</sup>.

## Cohérence

### 4. Dans quelle mesure les programmes s'alignent avec les politiques du MENFP ?

Les programmes en Haïti semblent être en grande cohérence avec les priorités du MENFP. Ils contribuent à combler les lacunes identifiées dans les politiques publiques et à renforcer l'éducation nationale, tant en termes de qualité que d'accès. Cette cohérence est également observée à travers différentes régions d'intervention, ce qui indique une coordination efficace à l'échelle nationale.

---

<sup>19</sup> EVALUATION FINALE DU PROJET « TIMOUN RETOUNEN LEKÒL » Élaboré et mis en oeuvre dans le cadre d'un consortium piloté par Solidarité Laïque

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> EVALUATION FINALE DU PROJET « TIMOUN RETOUNEN LEKÒL » : 12<sup>ème</sup> recommandation.

## Les programmes sont alignés avec les priorités éducatives du MENFP.

Les programmes montrent un alignement significatif avec les priorités éducatives du MENFP. En particulier, **les deux programmes s'appuient sur les objectifs du Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) d'octobre 2018 – septembre 2028**.<sup>22</sup> Cela inclut des initiatives visant à garantir la scolarisation gratuite et obligatoire des enfants de 6 à 11 ans, à améliorer la qualité de l'enseignement fondamental et à renforcer l'articulation entre les niveaux d'enseignement. Ces objectifs sont clairement en ligne avec les priorités nationales. Par ailleurs, les objectifs des programmes s'articulent également avec les priorités locales, au niveau des régions d'interventions :

- **Grand'Anse** : Les projets pour Grand'Anse, tels que **les jardins scolaires** promus par SL, s'alignent avec les objectifs gouvernementaux et contribuent à l'éducation des enfants. La **coopération avec le Génie scolaire** et d'autres organisations est à souligner. Les responsables locaux, tels que le Maire de la commune, reconnaissent également la concordance des projets avec leurs objectifs.<sup>23</sup>
- **Nippes** : Les projets dans les Nippes montrent une harmonisation claire avec les objectifs du MENFP, en particulier en ce qui concerne la **gestion des écoles par les CEE**. Les représentants du MENFP dans les Nippes sont en contact permanent avec les intervenants, ce qui renforce l'alignement des objectifs. Les enseignant-e-s et les inspecteurs confirment que les activités répondent aux exigences du MENFP.<sup>24</sup>
- **Sud** : Les enseignant-e-s dans la région Sud sont satisfaits des interventions, affirmant qu'elles répondent aux exigences du MENFP, **tant en termes de construction de bâtiment que de formation**. La formation des enseignant-e-s est particulièrement soulignée, ce qui contribue à améliorer la qualité de l'éducation.

Par ailleurs, les représentants du MENFP semblent bien **comprendre les objectifs des programmes**, selon les informations collectées à travers les entretiens. Cette compréhension et cet engagement du MENFP renforcent l'alignement des programmes avec les priorités nationales.

Finalement, la **complémentarité des activités** avec le MENFP est également à souligner, notamment dans le domaine de la réhabilitation des écoles publiques et de la formation continue des enseignant-es et directeurs d'écoles.<sup>25</sup> Le DDE de la Grand'Anse s'est lui-même investi et a animé une formation à l'adresse des directeurs d'école avant la rentrée<sup>26</sup>. Les projets contribuent à combler des lacunes identifiées dans les politiques éducatives existantes en fournissant un contenu concret, tels que les comités de gestion des écoles (CEE), qui manquaient dans les politiques publiques précédentes. Cela renforce l'idée que les programmes combler des besoins réels identifiés par le MENFP.

---

<sup>22</sup> Niong Haisoc

<sup>23</sup> Entretiens

<sup>24</sup> Entretiens

<sup>25</sup> Entretiens, Groupes de discussions, récits de vie

<sup>26</sup> L'équipe d'évaluateurs n'a pas pu savoir quels étaient les thèmes abordés.

« C'est justement la raison qui l'a [le maire] poussé à faire don de ce terrain, la construction de l'école faisait partie de ses souhaits. Et nous lui en sommes très reconnaissant. »

**parents et bénévoles de Fieffé, Grand'Anse**

## 5. Dans quelle mesure les programmes s'alignent-ils avec les Objectifs de développement durable (ODD) ?

Les programmes mis en œuvre en Haïti, présentent un alignement remarquable avec plusieurs Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies. En particulier, leur contribution à l'ODD 4, axé sur l'éducation de qualité, et à l'ODD 9, concernant les infrastructures durables, revêt une importance particulière, renforçant ainsi leur impact positif sur le développement durable en Haïti.

**Les programmes s'alignent clairement avec plusieurs ODD, mais contribuent particulièrement à l'ODD 4, et l'ODD 9.**

Les programmes en Haïti, notamment « École, vecteur de changement social en Haïti » et « École, ferment de résilience face aux crises en Haïti », démontrent **un fort alignement avec plusieurs ODD des Nations Unies**. Ces programmes touchent directement des domaines tels que l'éducation de qualité (ODD 4), l'élimination des inégalités entre les sexes (ODD 5), la santé (ODD 3), l'infrastructure durable (ODD 9), l'énergie durable et moderne à un coût abordable (ODD 7), l'accès à une alimentation adéquate (ODD 2), l'égalité des opportunités (ODD 10), le développement des communautés (ODD 11), et la gouvernance participative (ODD 17).<sup>27</sup> Un exemple concret de cet alignement se trouve dans les activités telles que la construction et la réhabilitation d'écoles, la formation des enseignant-e-s et des parents, la sensibilisation à la santé et à l'hygiène, et la promotion de l'égalité des sexes. Ces activités s'inscrivent directement dans les ODD pertinents, montrant ainsi la cohérence externe des programmes avec les priorités mondiales en matière de développement durable.

La contribution des programmes à l'ODD 4, et l'ODD 9 est particulièrement importante.

- **Contribution à l'ODD 4 « Éducation de qualité »** : Les programmes en Haïti contribuent pleinement à l'ODD 4 « Éducation de qualité » en renforçant les capacités des enseignant-es et en améliorant la résilience des acteurs éducatifs. Les activités de formation des enseignant-es, de sensibilisation aux catastrophes naturelles et de promotion d'un environnement d'apprentissage sûr et sain montrent cet engagement envers une éducation de qualité. Par exemple, la formation des enseignant-es sur les catastrophes naturelles permet d'assurer que l'éducation puisse se poursuivre en dépit de situations d'urgence, contribuant ainsi à la résilience du système éducatif. De plus, l'amélioration des conditions d'apprentissage, la construction d'infrastructures durables, et la promotion de l'éducation pour tous, y compris les groupes vulnérables, renforcent encore davantage l'objectif de l'ODD 4.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Niong Haisoc

<sup>28</sup> Entretiens

- **Contribution à l'ODD 9 « Infrastructures durables »** : Les programmes en Haïti s'alignent également pleinement avec l'ODD 9 « Infrastructures durables » en développant et embellissant les infrastructures scolaires. La construction et la réhabilitation d'écoles, ainsi que l'équipement et l'électrification des écoles avec des sources d'énergie durables, contribuent à la création d'environnements d'apprentissage durables et accessibles. Par exemple, l'électrification solaire des écoles et l'utilisation de batteries à longue durée de vie démontrent l'engagement envers des infrastructures durables. Ces améliorations non seulement offrent un meilleur environnement d'apprentissage, mais contribuent également à réduire la dépendance aux sources d'énergie non durables, ce qui est conforme à l'ODD 9.<sup>29</sup>

## 6. Dans quelle mesure les programmes sont-ils en accord avec les activités des acteurs locaux ?

Les programmes en Haïti démontrent une certaine complémentarité avec d'autres projets et activités locales, une co-construction variable avec des acteurs locaux en fonction des régions, et une approche participative qui implique les communautés, les autorités locales et d'autres parties prenantes dans la planification et la mise en œuvre des projets.

**Les programmes en Haïti sont globalement en cohérence avec les activités des acteurs locaux.**

Les programmes en Haïti démontrent une certaine complémentarité avec d'autres projets locaux visant le secteur de l'éducation, grâce à **l'établissement des collaborations avec des diverses organisations internationales et locales** tels que les Scouts d'Haïti, le CISAME, Caris et des autorités locales, notamment les maires, le CASEC (Conseil d'Administration de la Section Communale), et les délégués de la ville. Ces collaborations montrent que les programmes s'intègrent dans le tissu local et bénéficient du soutien des acteurs locaux.

Cependant, certains interviewés notent avoir rencontré des **difficultés à accorder les projets du consortium avec ceux des acteurs locaux**, puisqu'il n'y avait pas de projets ou de plans d'action existants dans certaines régions – particulièrement la Grand'Anse. Par exemple, il est mentionné que les autorités locales n'avaient pas de plan clair pour l'éducation, ce qui rendait difficile l'alignement des activités du projet avec les autres projets existants. Néanmoins, dans certains cas, la mobilisation du CASEC de la zone pour sensibiliser la communauté à l'éducation montre une certaine complémentarité et une coopération entre le projet et les acteurs locaux pour surmonter ces défis.

Le degré de **co-construction ou de co-implémentation avec des acteurs locaux varie en fonction des partenaires et des régions**. Dans certaines régions, comme la Grand'Anse et les Nippes, il semble y avoir une forte collaboration entre SL et les autorités locales. Des réunions régulières, des échanges d'informations et une participation aux rencontres

---

<sup>29</sup> Entretiens

communautaires ont renforcé la coopération entre SL et les acteurs locaux.<sup>30</sup> Par exemple, le maire d'une commune de la Grand'Anse a été étroitement associé au projet et a participé activement aux rencontres communautaires. Cependant, **dans le Sud, les consultations avec les acteurs locaux semblent moins régulières.** Certains acteurs locaux se plaignent du manque de régularité des contacts et du fait que leurs remarques ne sont pas toujours prises en compte. Par exemple, à Fonds Rouge Torbeck, le CASEC estime que la communication est en pointillés et que, s'il est entendu, il ne croit pas être écouté. Mais le coordonnateur ajoute que les CASECs sont souvent laissés pour compte par les autorités.

**L'approche** participative est une composante clé des programmes en Haïti. Les groupes de discussion révèlent que des consultations et des réunions sont régulièrement organisées avec les acteurs locaux, notamment les communautés, les autorités locales et les enseignant.e.s. Les autorités locales, telles que les maires et les délégués de la ville, sont invitées à participer aux rencontres communautaires pour discuter des besoins prioritaires de la zone.<sup>31</sup> Ainsi, les programmes prennent en compte les besoins et les préoccupations des acteurs locaux. Plusieurs interlocuteurs notent que des changements divers ont été apportés au projet suivant leurs conseils (e.g., la réhabilitation d'écoles, l'ajout de nouvelles salles de classe, le projet d'élevage caprin, cunicole, avicole...) et soutenus par Solidarité Laïque en dehors de la construction d'école.<sup>32</sup>

## Efficience

### 7. Dans quelle mesure la coordination entre les différents acteurs du consortium a permis la mise en place efficace des activités ?

La coordination efficace entre les membres du consortium a été essentielle pour le succès des programmes en Haïti. Cette coordination a été facilitée par une communication constante, des réunions régulières et la participation active de l'équipe de Solidarité Laïque (SL), contribuant ainsi à l'efficience des activités mises en place.

**L'efficience des programmes en Haïti dépend en grande partie de la coordination entre les différents acteurs du consortium.**

Dans l'ensemble, la coordination a été efficace **grâce à la participation active de l'équipe de Solidarité Laïque (SL) dans le développement des activités.** Des réunions régulières mensuelles entre les membres du consortium ont permis des décisions collectives, une vision globale partagée et une cohérence dans le travail.<sup>33</sup> Des facteurs contribuant à une coordination et communication réussie concernent :

- **Communication constante** : La plupart des interviewés mentionnent que la communication était constante entre les équipes de terrain, les communautés locales et les membres du consortium. Des outils de communication modernes tels que

---

<sup>30</sup> Entretiens, groupes de discussion

<sup>31</sup> Entretiens, groupes de discussion

<sup>32</sup> Entretiens

<sup>33</sup> Entretiens

Zoom et Team ont été utilisés pour faciliter la communication à distance entre les membres du consortium. Ainsi, les interviewés **soulignent quelques points forts concernant la communication au sein du consortium, tels que la capacité de réunion ad hoc et la capacité de concertation au niveau de la planification.** <sup>34</sup>

- **Réunions régulières** : Les membres du consortium confirment d’avoir organisé des réunions régulières pour discuter des progrès, des défis et des décisions importantes, avec une participation constante des représentants des membres du consortium.<sup>35</sup>
- **Participation active** : **L’équipe de Solidarité Laïque (SL) a joué un rôle clé en participant activement au développement des activités et en restant constamment informée, notamment à travers les CEE.** Il est mentionné qu’un représentant de SL, souvent un animateur-riche, assistait aux rencontres communautaires et aux réunions du consortium, assurant ainsi une présence continue et une communication fluide.<sup>36</sup> Par exemple, dans le projet Kan Pa Nou, le SL, les Scouts d’Haïti, AAPEJ, et COHAIV, ont créé des cellules de gestion dans plusieurs départements, ce qui a favorisé une répartition claire des tâches et une bonne coordination ; et que SL a pu informer les autres membres du consortium. <sup>37</sup>

*“Solidarité Laïque est non seulement en contact avec les bureaux départementaux du ministère, elle est aussi en contact avec l’État central.”*

**inspecteurs, Nippes**

### **Les associations ont joué leur partition pour appuyer l’action du consortium**

**L’Association des animateurs Polyvalents pour l’Encadrement de la Jeunesse (AAPEJ) ont permis aux activités mises en place par le consortium et celles induites par certains projets d’école d’exister. Comme la COHAIV, ci-dessous, l’AAPEJ a sollicité des animateur-riche-s.** Sans ces animateur-riche-s, et on le répétera, peu d’actions auraient vu le jour. Polyvalent est bien le terme qui convient pour qualifier ces personnes : elles touchent à tout ou presque, du transport de matériaux jusqu’au remplacement d’un enseignant absent, de la formation en GRD à la création d’une mutuelle pour femmes. Maillons essentiels entre l’idée de l’activité socio-culturelle et éducative ou de l’éducation non formelle et la concrétisation de cette idée, que ce soit au sein de l’école ou dans le cadre de la communauté, ces animateur-riche-s ont tissé d’indispensables liens.

C’est l’AAPEJ qui a formé ces personnes, dans le département de Grand’Anse ; c’est l’AAPEJ qui a apporté son co-financement pour les kits pédagogiques à hauteur de 3 500 € (avec l’appui de leur partenaire Réseau Haïti Ouest). C’est l’AAPEJ qui a organisé avec COHAIV et les Scouts d’Haïti des centres d’appui psychosocial pour les enfants suite au traumatisme provoqué par le séisme d’août 2021.

**La Coalition Haïtienne des Volontaires (COHAIV) a donc co-organisé cet accueil des enfants traumatisés : ce sont 15 centres et plus de 1 500 enfants qu’ils ont conduits sur le**

<sup>34</sup> Entretiens

<sup>35</sup> Entretiens, groupes de discussion

<sup>36</sup> Entretiens, groupes de discussion

<sup>37</sup> Niong Kan Pa Nou

chemin de la résilience. Déjà engagée dans le précédent projet « Kan pa nou », la COHAIV a formé tous les animateurs en GRD et ont effectué des animations pour les enfants en faveur de leur résilience. Dans leurs objectifs, la Coalition sensibilise les jeunes aux questions environnementales. **Leur expertise a ainsi été mise à contribution à travers des activités visant à faire apprécier l'environnement naturel et à le protéger.**

**L'association Appel : fidèle à son credo qui est le développement de programmes de santé**, d'éducation et d'amélioration des conditions de vie au profit des enfants, les membres de cette ONG ont formé, à la demande de SL, 4 enseignants qui, à leur tour ont formé les 84 responsables de cantine et les cuisinier·e·s de 25 écoles pour : l'éducation à l'hygiène (en particulier les toxi-alimentations alimentaires collectives) ; la composition et la qualité des aliments ; la nécessité d'une bonne alimentation ; la lutte contre les moustiques ; les transmissions pathogènes en boucle insecte-être humain-déchets/excréments- insecte. L'Appel n'a pas manqué de rappeler aux formé·e·s qu'ils·qu'elles devaient à leur tour informer les directeurs d'école et les associations de parents d'élèves. Les membres des CEE et des groupes de femmes devaient être formés mais des conditions climatiques et politiques ont empêché cette action ; de même que ces aléas ont imposé que les formations à l'adresse des 4 enseignants (futurs formateurs des personnels de cantines) s'effectuent en distanciel.

L'association était donc en prise directe avec les jardins potagers créoles et les élevages. Au final, l'Appel a jugé son apport pertinent dans un pays comme Haïti où la malnutrition est chronique, ce qui entraîne des retards cognitifs et de développement corporel et, par conséquent, un trop grand nombre de « surâgés » dans les classes.

**L'association Contact Recherche Caraïbe (CO.RE.CA) a participé au projet lancé par Caraïbes Climat et s'est trouvée en partenariat avec SL**, ONG avec laquelle CO.RE.CA a travaillé sur d'autres projets. Il s'agissait alors d'œuvrer en Guadeloupe et en Haïti en faveur de la résilience climatique et alimentaire. Les deux projets « Jardin créole éducation » et « Recapitalisation agricole dans la ville de Beaumont » ont donc fait écho aux deux programmes qui sont évalués. CO.RE.CA a ainsi participé à deux jardins d'école (Grand'Anse et Nippes). Les encadrant·e·s de ces activités ont été formé·e·s en amont par des agronomes guadeloupéens avant de lancer les enfants sur les jardins. Les petit·e·s Haïtien·ne·s ont pu échanger par Zoom avec les enfants guadeloupéens et visionner leurs travaux de jardinage, leurs productions vivrières (ignames, papayes, bananes, tomates, carottes...), échanger leur pratique (les enfants haïtiens devaient rapporter l'eau de fort loin dans de gros jerricanes), d'exposer leurs échecs et leurs réussites. « L'apothéose du projet était la récolte » assure la représentante de l'association, une façon d'oublier ses traumatismes, de faire résilience.

## **8. Dans quelle mesure les ressources financières, humaines et techniques du programme étaient-elles adéquates pour la réalisation des activités prévues ?**

Les informations collectées à travers les entretiens, les groupes de discussions et des récits de vie confirment que **les ressources financières, humaines et techniques sont restées parfois insuffisantes** par rapport aux objectifs ambitieux des projets. Cependant, la capacité d'adaptation, **la solidarité entre les partenaires et la flexibilité des bailleurs de**

**fonds ont permis d'atteindre de nombreux résultats très satisfaisants malgré ces contraintes.**

**Dans les trois régions, il est clair que les ressources ont été en partie insuffisantes pour les objectifs ambitieux des programmes.**

Les budgets ont dû être adaptés en raison de l'inflation, de la fluctuation des taux de change, du coût croissant du carburant, la situation sécuritaire catastrophique. En fait, il a fallu réduire le volume d'activités pour pouvoir financer les constructions, qui constituent la plus grosse partie du budget. Par exemple, dans la région Grand'Anse, le budget initial n'était pas suffisant et le **coût élevé des matériaux de construction** en raison de l'inflation a eu un impact sur les ressources financières disponibles.<sup>38</sup> Par ailleurs, le **coût de transport** a constitué une barrière pour le déplacement des animateur-riche-s dans les écoles éloignées pour lesquelles l'accès et les conditions des routes sont particulièrement difficiles (dans certains cas, pour des distances de 120 km à parcourir). Même si, les besoins dans ces écoles-là sont certainement plus prononcés – avec l'absence d'intervention par l'État ; faute de ressources financières, il n'a pas été possible, dans le cadre de ces deux programmes, d'assurer à ce jour le déploiement complet de toutes les activités envisagées).<sup>39</sup>

Malgré les obstacles, les membres du consortium ont su faire preuve de **flexibilité et de réactivité** ; et ont rapidement réaménagé des activités, en baissant les ambitions et annulant certaines activités, non prioritaires (e.g., séances d'études de sensibilisation), afin de pouvoir intervenir dans les écoles prioritaires. Par ailleurs, la **souplesse et compréhension du bailleur** a également permis aux membres du consortium de surmonter les difficultés technico-financières: les reprogrammations des activités ont été permises et facilitées par une bonne entente et une confiance mutuelle entre le consortium et l'AFD. La persévérance éclairée du consortium (qu'on pourrait résumer prosaïquement "avancer malgré les obstacles, mais en restant dans les canons de la réalité") et la prise en compte de l'évolution du contexte par le bailleurs est à porter aux crédits de l'AFD et du consortium.

**Les ressources humaines restent toutefois insuffisantes sur le terrain pour mettre en œuvre correctement les programmes**

Les programmes en Haïti mettent en évidence des défis en matière de ressources humaines, notamment en ce qui concerne le nombre d'**animateur-riche-s** disponibles pour les écoles et la nécessité de leur offrir des conditions salariales adéquates. Cependant, les compétences du personnel impliqué dans le projet sont appréciées, et il est souligné que la poursuite des activités de formation sont essentielles pour la réussite continue du projet.

- **Les compétences des équipes du consortium impliquées dans le projet sont unanimement appréciées** par les interviewés.<sup>40</sup> Elles sont considérées comme pertinentes et adéquates par rapport aux objectifs du projet. Cela suggère que le personnel impliqué est bien préparé pour répondre aux besoins du projet.

---

<sup>38</sup> Entretiens

<sup>39</sup> Entretiens

<sup>40</sup> Entretiens, groupes de discussions, récits de vie

- Les deux programmes en Haïti ont parfois été confrontés à **des limitations en ce qui concerne les ressources humaines**. Ces contraintes sont principalement liées à la disponibilité des personnels et aux distances à parcourir. Par exemple, des contraintes financières et logistiques ont conduit à la réduction du nombre d'animateur-ric-e-s par école. Cela a mis en évidence la difficulté de couvrir efficacement toutes les écoles visées par le programme en raison de limitations en personnel.<sup>41</sup>
- Ainsi, l'évaluation souligne un **besoin crucial en termes d'animateur-ric-e-s d'écoles. Ces animateur-ric-e-s jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre du volet parascolaire des programmes** en créant des liens avec la communauté, en favorisant le dialogue et en prenant des responsabilités. Ils sont considérés comme des acteurs clés pour renforcer la portée des activités du projet. Dans les zones très éloignées, les animateur-ric-e-s jouent un rôle crucial en tant qu'enseignant-es bénévoles lorsque des professeurs ne sont pas disponibles. Cependant, il est noté qu'il y a actuellement un animateur-ric-e par école, alors que l'idéal serait d'en avoir deux.<sup>42</sup> Cela soulève la question de la nécessité d'augmenter le nombre d'animateur-ric-e-s et de leur offrir des conditions salariales décentes pour assurer la pérennité de cette fonction cruciale.
- Finalement, la poursuite des programmes à travers les **formations** reste déterminante **pour l'émergence de l'impact attendu dans les écoles construites**. Les établissements construits ont besoin d'un suivi adéquat via la mise en place des formations, afin de véritablement atteindre les objectifs des programmes en termes de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

*« En termes de ressources humaines je pense que ce n'est pas suffisant dans la mesure où on travaille sur 25 écoles, et ces 25 écoles là sont très éloignées, donc 25 chantiers sur lesquels il faut avoir un œil. Il faut du matériel pour toutes. On avait prévu deux animateur-ric-e-s par école ; faute de moyens, on a réduit ça à un seul animateur-ric-e. On avait prévu trois séances de formation par département mais, là encore, faute de temps et de moyens, il a fallu réunir tous les animateur-ric-e-s dans un seul lieu. »*

**un partenaire local**

## **9. La durée des programmes était-elle appropriée compte tenu de l'ampleur et des ambitions du projet ?**

La durée des programmes en Haïti semble être relativement courte par rapport aux ambitions de leurs objectifs et à la complexité des programmes, ce qui soulève des questions quant à son adéquation par rapport au planning d'opérationnalisation.

**La durée des programmes reste courte par rapport aux ambitions des objectifs initialement fixés.**

<sup>41</sup> Entretiens

<sup>42</sup> Entretiens

L'efficacité des programmes en Haïti soulève des questions importantes concernant la durée appropriée des projets. Plusieurs éléments suggèrent que la durée des programmes pourrait ne pas avoir été parfaitement adaptée à l'ampleur et aux ambitions des programmes. En effet, **le contexte complexe d'Haïti, marqué par des défis logistiques, économiques et politiques, nécessite du temps pour obtenir des résultats significatifs**. Par exemple, certains projets ont été confrontés à des problèmes logistiques (e.g., difficulté de trouver les matériaux et les équipements) et d'accès sur le terrain.<sup>43</sup>

L'efficacité des programmes en Haïti repose sur la flexibilité dans l'adaptation des calendriers en fonction des contraintes du terrain et des ressources disponibles. Ainsi, la durée des programmes en Haïti doit être soigneusement évaluée et adaptée au contexte spécifique de chaque activité.

## Effacité

### 10. Dans quelle mesure les programmes « École, vecteur de changement social en Haïti » et « École, ferment de résilience face aux crises en Haïti » permettent de répondre à la sécurisation et à la consolidation des établissements scolaires ?

#### Les écoles ont été rebâties, consolidées ou réhabilitées pour la plupart

Les deux programmes conjoints visaient initialement à reconstruire, réhabiliter ou consolider 27 écoles publiques sur les trois départements de Grand'Anse, des Nippes et du Sud. Cependant, le séisme de 2021 auquel s'est ajoutée une situation sécuritaire de plus en plus précaire, ont bousculé les intentions premières. Le consortium a donc fait le choix de **restreindre ses constructions/réhabilitations d'école à 18. Mais 25 communautés (dont celles fédérées autour des 18 écoles) ont bénéficié d'activités** destinées à initier le changement social et leur résilience. Ce sont donc des établissements scolaires tous situés en milieu isolé, voire très isolés et d'accès périlleux, qui ont ou vont bénéficier d'une reconstruction intégrale ou de travaux ainsi que de structures complémentaires (tels que local de stockage ou bureau de direction). Parmi les 18 écoles mises en chantier, il manque encore pour certaines des classes à ajouter ; 15 autres seront prochainement équipées en panneaux solaires et batteries longue durée.

Il faut préciser que **l'atteinte incomplète des objectifs de construction/réhabilitation**, mais en passe d'être atteints à plus ou moins longue échéance, **n'est nullement imputable au consortium**. En effet, ses membres ont dû composer avec des conditions politico-économiques en dégradation en Haïti et d'un climat très « insécuritaire », un contexte qui s'est aggravé du fait d'une inflation aussi forte que soudaine (surcoût du carburant et des matériaux) et un cours du dollar défavorable au pays. En dépit de ces difficultés, Solidarité Laïque et ses partenaires ont poursuivi leurs efforts, ont adapté le programme et leur **persévérance, reconnue par tous les acteurs**, a permis que toutes les infrastructures soient en capacité d'accueillir et de protéger les élèves.

---

<sup>43</sup> Kan Pa Nou

## **Le bâti sorti de terre est désormais fonctionnel et agréable**

**Les bâtiments scolaires remis aux autorités correspondent à ce qu'étaient en droit d'espérer les populations** à l'égard d'école qui puissent véritablement porter ce nom. En effet, les écoles sont constituées de classes fermées avec évidemment portes et fenêtres en dur. Elles sont plus petites que les écoles traditionnelles : elles acceptent donc un groupe-classe plus réduit en nombre. Les élèves peuvent maintenant s'asseoir sur des bancs solides. L'école est aussi pourvue de lavabo et de savon : un équipement de base mais qui a suscité « de la joie ! », s'extasie un élève. Le chaume du toit a été remplacé par la tôle qui empêche les fuites d'eau de pluie ; le sol est en dur et non plus en terre battue qui devenait boue par mauvais temps jusqu'à empêcher les élèves d'entrer en classe. **D'un « taudis on a fait Versailles ! »** s'est exclamé un Directeur départemental.

**Les abords de l'école ont été aussi (ré)-aménagés** : une cour de récréation est délimitée, souvent par une clôture, un terrain de sport existe en certains endroits pour pratiquer le basket ou le football.

**L'adjonction d'une cantine scolaire est une commodité supplémentaire** car elle permet d'offrir un repas chaud aux élèves et soulage les mères qui n'ont plus à préparer un panier-repas froid, et encore : quand il y avait quelque chose à manger. Et **la construction de toilettes en dur séparées fille/garçon offre une disposition non négligeable** en termes d'intimité, d'hygiène et de respect du genre.

La qualité fonctionnelle des écoles, leur aspect agréable à l'œil, les services nouveaux qu'elles offrent sont donc autant d'atouts qui font de **ces établissements scolaires une étape fondamentale pour que la communauté renoue avec l'école**. Une école rebâtie était donc le point de départ obligé pour inaugurer une nouvelle façon de vivre au quotidien des habitants, petits et grands.

**Ces écoles construites emportent l'adhésion de tous les membres de la communauté, entraînent un sentiment de fierté et redeviennent attractives**

Le sérieux des constructions, les espaces désormais appropriés pour l'apprentissage, les couleurs attrayantes (bleu et crème ou blanc qui caractérisent ces écoles nouvellement bâties en Haïti), sont appréciées **des élèves qui sont fiers de leur école** parce que « l'école est belle, la cour est belle, il y a une cantine, il y a de l'électricité ! », une école qui leur évite ainsi les moqueries d'autres élèves jusqu'alors mieux lotis.

*« L'école est vraiment jolie et j'en suis contente. On était sous un abri de fortune, l'école était marginalisée, les élèves qui venaient d'autres écoles nous moquaient. Je remercie la SL pour la construction de l'école et je lui demande de toujours nous supporter et comme ça l'école restera en bon état. On ne sera plus méprisés. Je me sentais très mal avant, parce qu'on était discriminé [par des élèves de l'extérieur]. »*

**Une élève de Bananier, Sud**

Fiers aussi sont **les parents qui parlaient même de « gloire » ou de « paix »** en visitant le chantier de l'école de Fieffé. Ainsi l'école devient-elle un havre de paix dans une société haïtienne traversée par des fléaux naturels et la violence funeste de certains groupes d'individus.

Accueillantes, ces écoles incitent donc facilement les élèves à venir s'instruire. Preuve en est que **les établissements scolaires sont redevenus attractifs** : la défection des élèves de la communauté se raréfie tout autant que l'exode vers d'autres écoles mieux loties s'estompe.

**Du côté des enseignant-e-s, l'adhésion est très forte aussi** concernant la qualité des locaux. Ils apprécient la fonctionnalité des salles de classes, même si tout n'est pas encore parfait (il manque des salles). Néanmoins, il n'y a plus de groupes-classes avec plusieurs dizaines d'enfants de tous âges, avec bien sûr une hétérogénéité de niveaux fort peu gérable.

*« Avant, on avait une salle qui était trop petite par rapport à la quantité d'élèves qu'on recevait. Les élèves étaient empilés comme des sardines, ils ne pouvaient pas bien apprendre dans ces conditions. Aujourd'hui, ils ont une salle bien aérée et spacieuse. »*

**Une enseignant-e d'O'Rouck, Nippes**

Si les écoles reconstruites ou réhabilitées sont plébiscitées par l'ensemble des membres de la communauté et leur sentiment de fierté exprimé avec une belle unanimité, il faut cependant rapporter **quelques réserves mineures** : l'absence de portes et de persiennes dans certaines écoles reste encore une carence dans la mesure où les fortes pluies viendront perturber le déroulement des cours. Ces quelques remarques prouvent combien ce qui a été accompli (écoles en dur, classes distinctes, sanitaires et cantine, etc.) était une nécessité fortement soutenue, notamment par les enseignant-es.

### **La sécurisation des établissements scolaires est assurée**

**Les écoles sont bâties dans le respect des normes de sécurité et conçues pour résister**

**Toutes les écoles rebâties ont été élevées d'après les plans types du Ministère de l'Éducation.** L'ingénieur civil du ministère a assuré la supervision des chantiers de chaque département, des techniciens certifiés ont œuvré, la supervision finale est faite par le Génie Scolaire de chaque Direction départementale impliquée, tout un personnel qualifié était à la tâche afin que les normes de sécurité établies en haut lieu soient respectées. Les directeurs départementaux sont donc un rouage essentiel pour porter les ambitions du ministère jusque dans les localités les plus excentrées.

**La sécurisation des écoles est d'abord assurée par l'application des normes antisismiques et paracycloniques.** Les écoles du consortium sont ainsi les premiers

établissements haïtiens à bénéficier de telles normes qui empêchent au bâti de se fissurer ou du moins de ne pas s’effondrer sur les personnes qui travaillent dans le parascolaire, qui enseignent, étudient ou se distraient dans les écoles. Des secousses sismiques ont été ressenties sur le territoire d’une de ces écoles et aucun dégât ne fut à déplorer, ce qui témoigne de la qualité du bâti.

**Des conditions complémentaires renforcent le sentiment de sécurité, qui satisfont la communauté éducative et en premier lieu les parents :**

- **Des clôtures autour des écoles:** De très nombreux projets d’école votés par le Conseil d’école élargi (CEE) ont pour but la construction d’une clôture, c’est-à-dire une enceinte protégeant l’école et la cour des intrusions intempestives (habitants désinvoltes, membres d’un gang armé...) , qui marque la frontière entre l’école et le chemin où passent des gens avec des machettes de travail et du bétail, enfin qui empêche des élèves de quitter la classe et de s’échapper. Dans l’école Marcorel (commune d’Abricot), des gardiens ont été nommés palliant l’absence d’une enceinte, ce qui témoigne du souci du CEE de faire de leur école un lieu sécurisé.

*« Les professeurs n’avaient pas le contrôle des élèves, ils pouvaient sortir de la cour de récréation et rentrer chez eux, sans que les enseignant-es le sachent. Aujourd’hui le contexte est différent, les élèves sont mieux surveillés. »*

**Un membre du CEE de Marcorel, Grand’Anse**

- **Un trajet d’école plus sûr :** La relocalisation d’écoles plus proches de la communauté participe à la sécurisation. Ainsi, avant la concrétisation des projets, nombre d’enfants devaient parcourir plusieurs kilomètres à pied, parfois plus de 3 km, et autant pour le retour. Le chemin n’était pas sans danger : la boue, les crues, les mauvaises rencontres (notamment pour les toutes jeunes filles), inquiétaient les enfants et leurs parents. Désormais, la proximité de l’école a considérablement réduit ces risques et rassure tout le monde.

*« Grâce à l’école, nos enfants n’ont plus besoin de parcourir des kilomètres. D’autant plus que lorsque l’enfant est loin de ses parents, on n’est plus en mesure de veiller sur lui, assez souvent ils apportent de mauvais résultats, quelquefois les filles tombent enceinte dans de mauvaises conditions. »*

**Un parent d’élève de l’école de Fieffé, Grand’Anse**

- **Un éclairage rassurant :** L’installation de panneaux solaires pour dispenser l’électricité aux écoles participe également à la sécurisation des personnes et des biens. Outre le fait que les classes peuvent être éclairées si la lumière est trop faible, l’électricité permet, à la nuit tombante, de sécuriser les abords de l’école, rendant moins angoissante la pénombre auprès des plus jeunes enfants et rassurant les parents.

Certains même se réunissent tard le soir car l'éclairage sur la cour de l'école illumine aussi une place : « cela fait petite place de marché ! » dit un habitant. Voici peut-être une visée inattendue de l'action d'Électriciens sans frontières : réunir des habitants en nocturne pour une réunion amicale.

- **Des toilettes protectrices** : L'installation d'un bloc sanitaire avec des toilettes non mixtes dans un bâtiment en dur offre non seulement un confort du quotidien mais permet aussi de pouvoir faire ses besoins ailleurs que derrière l'école, sans intimité aucune, ce qui est particulièrement périlleux voire dangereux pour les filles.

**L'équipe d'évaluateurs veut rendre compte de la performance des deux projets du consortium** dont le dénominateur commun était l'école. Il est indéniable que les appréciations des personnes interrogées sur le terrain ou à distance sont globalement positives : dans une belle unanimité, chacun loue tel ou tel aspect de la mise en œuvre des projets, **rapportant cependant toujours les résultats produits au fait que c'est le bâtiment d'école qui a permis d'atteindre les objectifs** : des établissements scolaires aux normes, facilitateurs d'une pédagogie plus efficace, une communauté agrégée autour de l'école dont les bénéficiaires des activités profitent autant à ceux qui y travaillent qu'à ceux qui vivent autour, une sérénité en passe d'être retrouvée par tout un chacun.

*« L'école, ce n'est plus une école, c'est devenu ce que j'appelle le centre communautaire: le matin, ça sert d'école, l'après-midi on peut avoir l'alphabétisation, on peut avoir de la formation pour des dames en cuisine, à l'éducation familiale, etc. Donc, ce beau bâti scolaire va être un facteur de changement au niveau de la communauté. »*

**Représentant du MENFP**

## **11. Dans quelle mesure les deux programmes permettent de renforcer la pratique de la démocratie et le tissu citoyen dans les régions cibles ?**

### **11.1 : Le renforcement des pratiques démocratiques dans les écoles**

- **Mise en place de conseils d'école qui se sont étendus à l'ensemble de la communauté : les CEE**

Le principe du conseil d'école repose sur le principe de la participation des acteurs directs ou indirects à la vie de l'école ; d'ordinaire, toute la communauté enseignante y est présente et quelques représentants sont conviés : un responsable de la communauté ainsi qu'un ou deux parents. Les projets du consortium ont repris ce principe mais il a été étendu - élargi - à un bien plus grand nombre d'acteurs. Ce sont cette fois, outre les maître-sse-s, toutes les personnes intéressées à la vie de l'école et à ce qui passe autour de celle-ci et grâce à elle, et cela sans quota de représentativité. C'est ainsi que **les conseils d'école élargis (CEE) ont été mis en place et ont intégré en leur sein des personnes de tous horizons** : enseignant-e-s bien sûr, mais aussi : parents en plus grand nombre, notables, cantinier-e-s, ménagères, responsables des cuisines, travailleurs de la ville, paysan-ne-s, directeur délégué de l'éducation (DDE), élèves. **Ces CEE tels qu'ils se sont constitués sont donc un principe novateur, voulu à l'origine par le MENFP mais mis en application par le**

**consortium**, principe qui donnent vie aux écoles, mêmes à celles qui n'ont pas encore bénéficié de reconstruction/réhabilitation.

*« Sans nous, l'école ne saurait exister, sans le comité élargi, sans le conseil on ne peut pas parler d'école. »*

**Directeur d'école, Grand'Anse**

*« J'ai 23 ans dans l'enseignement et j'ai toujours fait partie des comités et c'est la première fois qu'en tant que membre du comité qu'on me questionne, qu'on prend mon avis en compte. Grâce à ce comité j'ai accès à plusieurs séances de formation. On a l'occasion de se réunir régulièrement pour assurer le bon fonctionnement de l'école. Lorsque je faisais partie des autres comités, on prenait des décisions sans nous en faire part, on ne consultait pas les membres du comité ce qui n'est pas le cas avec la Solidarité Laïque. »*

**Tutrice d'une élève d'Assomption, Grand'Anse**

- **Les CEE se veulent une approche intégrative dans l'ambition holistique des programmes**

L'implication de personnes étrangères à la pédagogie, hormis le lien qu'elles peuvent entretenir avec l'école lorsqu'elles sont parents d'élèves, était donc voulue au départ. Mais il n'était pas certain qu'elle emporte l'adhésion de ces mêmes personnes. Or, **nombreux sont ceux, femmes et hommes de la communauté, qui ont intégré ces CEE**. Le fait de faire cohabiter le temps d'une réunion, des travailleurs-manuels, des mères de famille, des employés techniques de l'école, les maîtres-ses, etc., tous adultes, mais aussi des représentant-e-s d'élèves pourraient paraître une gageure si les retours des participant-e-s n'étaient pas forcément positifs. Le principe des CEE répond ainsi pleinement à la vision globale, holistique souhaitée par le consortium.

*« La création du conseil d'école élargi favorise la rencontre de toutes les catégories sociales. Le conseil est composé de parents, d'organisations de base, de professeurs, de notables d'élèves. Donc dès que le conseil école détient certaines informations concernant les activités, toutes les couches de la population ont accès à celles-ci. »*

**Équipe enseignant-e d'O'Rouck, Nippes**

*« Lors du projet du centre de couture, après le décaissement des fonds nous nous sommes réunis et ensemble on a décidé des achats, et des autres aspects du projet. »*

**Paroles de parents, mères et pères, Torbeck, Grand'Anse**

- **La pratique de la démocratie est très active lors du choix du projet d'école.**

Outre le fait que le projet d'école est une façon nouvelle en Haïti de **fédérer une large variété d'acteurs autour d'une action commune pour le profit du plus grand nombre**, il engage la participation de ces acteurs et les incite à prendre part au vote : ainsi, loin d'être cantonnés en marge de l'école, ils ont le pouvoir d'influer ce qui est entrepris pour l'école et

son environnement. **Ces projets d'école sont d'ailleurs largement soutenus par les représentants du ministère**, très satisfaits que l'idée du MENPF trouve enfin sa concrétisation. **Ils sont d'ailleurs fort au courant des différents projets qui ont été soumis à approbation.**

**Les projets éducatifs votés par le CEE ont des visées très diverses**<sup>44</sup>: certains se confondent avec les constructions décidées par le consortium comme, par exemple, la réparation des portes et fenêtres : c'est un projet d'école mais qui ressemble fort à une réhabilitation par le consortium). Ce sont donc 25 projets d'école qui ont été validés ; tous ont commencé et s'achèveront fin novembre. Il s'agit de :

- construction d'une clôture (plusieurs projets identiques)
- mise en place d'activités rémunératrices (en plus des récoltes des jardins qui sont partiellement vendues) telles que : la transformation du cacao, l'élevage caprin, cunicole, porcin et avicole (citées plusieurs fois)
- atelier de couture (cité plusieurs fois)
- mobilier et matériels didactiques
- citerne ou réservoir
- réhabilitation des locaux du directeur
- dépôt de cantine

**Activités des projets d'école qui restent à réaliser ou à finaliser dans les trois départements**  
(certains reprennent des projets qui ont été concrétisés dans d'autres écoles)

- construction d'une classe et de nouvelles clôtures
- réhabilitation de portes et fenêtres, de sanitaires
- réparation et ameublement (table, banc)
- urinoirs ou blocs sanitaires
- cafeteria
- boulangerie
- librairie
- élevages
- atelier de couture

*«Chaque CEE a bénéficié d'un fonds équivalent à 5 000 EUR \* pour exécuter un projet non pas décidé par SL mais par le CEE et ce conseil a l'obligation de demander l'approbation des parents et des notables de la communauté (qui forment le CEE avec un élève délégué). En plus d'être un projet à caractère économique, il y a cette valeur ajoutée qu'est l'apprentissage de la démocratie. Au CEE, les membres sont élus, ils ont un mandat mais redevables devant l'assemblée des parents. »*

<sup>44</sup> Procès-verbal de sélection et de validation des projets éducatifs communautaires des conseils d'école élargis CEE, mai 2023

\* Cette dotation de 5 000 EUR provient du programme du consortium.

*« Oui beaucoup, ce sont les membres de la communauté qui assure la gestion de l'école tout le monde joue sa participation pour la bonne marche de l'institution. Le projet d'électricité, ce sont les gens de la communauté qui le gère depuis 2019. »*

**Un·e membre du CEE de Fonds Rouge, Grand'Anse**

## 11.2 : Le tissu citoyen se reconstitue à partir de la pratique démocratique dans l'école

- **Une participation citoyenne qui va bien au-delà de la classe**

Tous ne peuvent pas être enseignant·e ou travailler au sein de l'école, tels que les cantinier·e·s, les chefs de cuisine ou encore les employé·e·s du nettoyage ; en revanche **beaucoup participent à la vie autour de l'école** mais profitent aussi des retombées des activités des uns et des autres.

Par exemple, ce sont des propriétaires qui donnent sans contrepartie un terrain pour construire l'école (telle cette famille dans les Nippes, mais son exemple n'est pas isolé : A Grand'Anse aussi, un directeur a loué gratuitement un logement au contremaître du chantier); ce sont des maçons qui montent le mur d'enceinte autour de l'école, ce sont des parents qui récoltent les légumes dans les jardins scolaires et vont les fournir dès cette rentrée scolaire aux cantines des écoles. Ainsi, chacun selon ses compétences, collabore, encourage, soutient mais **tous ont un but commun qui assure de la cohésion sociale : que l'école soit reconstruite ou rénovée. Le tissu citoyen s'est resserré ici.**

- **La pratique démocratique au féminin**

Dans tous les CEE avec lesquels les consultants ont échangé, des femmes étaient présentes, représentatives des métiers de la communauté ou de statuts : enseignantes (surtout dans les classes accueillant les petits), cantinière, cuisinière, cultivatrice, marchande, animatrice, parente d'élèves, trésorière du conseil d'école, écolière et déléguée de classe. Sur le plan quantitatif, la proportion de femmes aux CEE s'élève à 44,5 %. Selon un Directeur départemental, les femmes sont en majorité pour présider les conseils d'école.

*« De nos jours, la majeure partie du temps les femmes sont plus actives dans les rencontres que les hommes. Elles posent des questions et sont très impliquées dans les réunions. »*

*« Dans ma liste il n'y a que le nom des femmes, mais elles sont aidées de temps en temps par des hommes, dans les tâches les plus difficiles comme le transport de l'eau et du bois. Il faut souligner que les femmes sont toujours plus enclines à proposer leur aide, particulièrement à Edouard Cavé. »*

**Animateur·rice·s de différentes écoles du département de Grand'Anse**

*« Oui, moi je m'exprime toujours et plus il y a de rencontres, plus les femmes ont fini par se sentir à l'aise pour prendre la parole. »*

*« Oui tout le monde a le droit d'exprimer son idée, et ensemble on décide de qu'on va garder pour décider. »*

**Paroles de femmes du CEE de Fonds Rouge, Grand'Anse**

Ainsi, si la présence des femmes est avérée dans cette instance démocratique, il n'est pas permis d'en tirer des conclusions sur le niveau de prise en considération de leurs points de vue. Néanmoins, le fait que des femmes aient été nommées présidentes ou trésorières, fonctions à responsabilité, témoigne de **la confiance qu'ont les hommes envers les femmes**. Il faut ajouter aussi qu'au quotidien, c'est la femme, la mère qui tient le foyer, s'occupe des enfants, travaille au potager scolaire et exerce souvent une activité professionnelle, artisanale. **Il semblerait donc naturel que les femmes aient voie au chapitre et sachent se faire entendre.**

*« Les femmes sont très actives, elles participent toujours dans toutes les activités, ce sont elles qui transportent l'eau, elles font don de leur force de travail. Ce sont elles qui cuisinent sur le chantier. Grâce à Solidarité Laïque les femmes sont impliquées, et se sentent valorisées. »*

**Membre (non défini) du CEE de Galette Bourdon, Grand'Anse**

- **Des animateur-ric-e-s qui créent du lien**

La mission des animateur-ric-e-s est grande et parler de missions au pluriel serait plus juste et rendrait hommage aux **multiples fonctions qu'ils assument avec une détermination et un engouement auxquels leurs insuffisantes indemnités ne sauraient correspondre**. Connaissant aussi bien le milieu scolaire où ils officient que la communauté dont ils sont issus, ils sont le lien entre l'intérieur de l'enceinte éducative et le milieu de vie de leur ville ou village. Le réseau de leurs connaissances leur permet de solliciter tel ou tel selon les compétences qu'ils lui connaissent. De fait, ils assurent un échange de conseils, de pratiques, un maillage social sans autre considération que la réussite du bâti et du projet d'école « pour des aménagements, des embellissement, l'encadrement d'activités, etc. » (CEE de Fieffé, Grand'Anse). Pour les animateur-ric-e-s, tous les gens qu'ils sollicitent sont de même valeur : chacun est l'égal de l'autre face au projet, chacun peut prendre part à l'œuvre commune : c'est encore de la démocratie à l'extérieur de l'école mais grâce à elle, démocratie que les animateur-ric-e-s vivifient par leur forte implication citoyenne.

- **Lieu d'exercice de la démocratie, les CEE peuvent être une réponse à l'inquiétude des habitants sur le devenir des programmes en place**

**La grande inquiétude des personnes interrogées porte sur le devenir de toutes les actions mises en place après le départ définitif de Solidarité Laïque.** Le salut peut provenir de cet espace démocratique que représentent les comités d'école élargis comme l'énonce un représentant d'Action Éducation :

*« Il est clair que, aujourd'hui, ces comités contribuent à démocratiser la gestion de l'école, à impliquer les populations. Les témoignages et les discussions montrent effectivement que ces comités jouent un rôle moteur et c'était ça le but : mettre en place des comités qui demain vont continuer à s'intéresser à la gestion de l'école, vont pérenniser un certain nombre d'actions. »*

**Un représentant d'Action Éducation**

Il est sans doute vrai que si les gens ont conscience que leur implication persistante dans la vie de l'école et de la communauté est nécessaire pour que les projets d'école soient mis en œuvre et renouvelés, ils resteront mobilisés et continueront à prendre part aux choix futurs, toujours dans le cadre d'une démocratie locale perpétuée, même après le départ des ONG.

## **12. Dans quelle mesure les programmes sont-ils articulés avec la professionnalisation des jeunes et permettent de contribuer à la lutte contre l'exode rural en Haïti ?**

**Le critère de sélection des animateur-riche-s à former n'a pas ciblé que des jeunes en recherche d'emploi**

Il faut tout d'abord **tempérer le terme de « jeune »** dans cette évaluation. Ces jeunes qui ont été interrogés sont sur le terrain les animateur-riche-s et si l'on prend en exemple la composition du groupe d'hommes et de femmes (en nombre équivalent) du département de Grand'Anse, on s'aperçoit que **la moyenne d'âge s'élève tout de même à 31 ans** dont un animateur-riche de 41 ans.

**Les activités mises en place ont permis la montée en compétence des jeunes animateur-riche-s**

Il faut également souligner que dans ce panel il n'y a que trois étudiants, les autres ayant **déjà une activité professionnelle** (technicien agricole ou technicien du bâtiment, par exemple). On peut donc considérer que les indemnités d'animateur-riche représentent pour eux un complément de revenus mais que cette activité d'animation ne les a pas mis à l'étrier du monde du travail.

Parmi les femmes animatrices interrogées figurent, par exemple : une couturière (23 ans) , une infirmière (32 ans), une agronome (28 ans), une cheffe de cuisine et étudiante en informatique (28 ans), deux étudiantes en agronomie (28 et 31 ans).

Néanmoins, **un des avantages d'avoir reçu cette formation d'animateur-riche peut constituer une opportunité de réorientation professionnelle** au cas où la personne perdrait son emploi, une chance pour l'avenir offerte incidemment par la mise en œuvre des projets. En effet, par les formations qu'il-elle-s ont reçues et du fait de leur forte implication les animateur-riche-s, ont développé des compétences propres à être réutilisées dans d'autres fonctions/missions professionnelles. Mais aucun-e d'entre eux-elles n'ont fait part lors de la collecte de données d'une réorientation d'activité rémunératrice.

« Pour moi personnellement le CEE est une réussite que je peux considérer comme une réussite personnelle. En atteignant les buts du projet, j'atteins également mes objectifs personnels puisque c'était exactement notre vision au sein des associations locales. »

« Mes capacités sont renforcées, parce que j'ai suivi des formations. »

**Animateur·rice·s \*, Nippes**

\* Les recueils sur le terrain permettent rarement de déterminer s'il s'agit d'une femme ou d'un homme qui s'exprime.

Ces précisions étant faites, il faut cependant reconnaître que **ces personnes ont eu l'opportunité de monter en compétences grâce aux deux programmes** dont ils connaissent fort bien les tenants et les aboutissants. Comme il a été dit précédemment, Ces animateur·rice·s sont issus de la communauté donc ils peuvent participer au maillage, **ils créent du lien** entre les différents membres de la communauté. C'est un des effets positifs du recrutement endogène de ces personnes. Parallèlement à ce maillage, les animateur·rice·s se sont constitués en **un réseau informel d'entraide** : « si je n'ai pas les compétences dans un domaine, je me fais aider par un animateur·rice qui a les aptitudes requises. » (Grand'Anse).

Près d'une centaine de personnes ont été formées au métier d'animateur·rice conjointement par l'AAPEJ et Solidarité Laïque, pendant les vacances d'été. L'ambition de l'AAPEJ fut de **permettre aux animateur·rice·s de mettre en place des activités de façon à ce que l'école ne soit pas seulement un lieu où l'élève apprend classiquement à lire-écrire-compter**. Des kits devraient donc à l'heure actuelle leur être fournis afin de mettre en œuvre leurs activités périscolaires, activités indispensables qui accompagnent l'éducation formelle dispensée, elle, par les maître·sse·s.

Ces jeunes ont donc été formés à l'animation, un terme général qui dans la pratique a révélé **une grande palette de dispositions à acquérir ou à approfondir** (« Mes capacités sont renforcées, parce que j'ai suivi des formations », assure l'un d'entre eux). On peut ainsi lister dans l'éducation non formelle auprès des élèves : atelier de couture, jardinage, approche ludique (basketball, football, course en sac, osselets, corde à sauter, jeux de société connus ou réintroduction de jeux traditionnels haïtiens), cours de poésie et de déclamation, organisation de fête d'école (« l'animateur·rice a créé une belle ambiance pour les enfants, c'était super ! » dit un membre du CCE de Marcorel), concours de chant/dessin/poésie sur la résilience face aux séismes, séances de mise en garde contre les grossesses précoces, formation de sensibilisation auprès des enfants sur les catastrophes naturelles et le comportement de protection à adopter, sensibilisation aussi à la préservation de l'environnement (gestion des déchets et recyclage, protection du couvert forestier). **L'ensemble de ces activités plaît aux élèves et donc, on l'a dit : déjà davantage d'enfants fréquentent les établissements scolaires.**

« Il y a eu également des formations sur la gestion des risques et des désastres. Nous, les animateur·rice·s, on apprend aux enfants comment se comporter avant, pendant et après

*une catastrophe naturelle ; on utilise les enfants comme vecteur de sensibilisation dans leur propre entourage.»*

**Animateur·rice·s, Nippes**

C'est une liste impressionnante qui témoigne de la **diversité de la palette de savoir et de savoir-faire qui est demandée aux animateur·rice·s** et qui n'est pas exhaustive. En effet, il faudrait y ajouter qu'en l'absence d'un·e maître·sse, bien souvent c'est l'animateur·rice qui a assuré la classe : une responsabilité pédagogique qui n'est pas reconnue financièrement. Mais il faudrait souligner aussi la participation de l'animateur·rice aux chantiers : manutention, surveillance du dépôt des matériaux, supervision des travaux, aide à la maçonnerie. Et bien entendu, ces animateur·rice·s participent au bon fonctionnement des CEE dans lesquels leur voix heureusement compte aussi.

*« Notre rôle ? Accompagner les conseils d'écoles, utiliser les assemblées pour sensibiliser les gens sur la bonne gestion de l'école. S'assurer que les animateur·rice·s soient toujours présents au sein de la population pour les former et les tenir informés.»*

**Animateur·rice·s, Nippes**

**Les animateur·rice·s se sont donc rendus indispensables à l'implémentation des projets d'école** d'autant plus qu'à cause d'un budget global largement consacré aux constructions, les fonds ont manqué pour permettre l'affectation prévue initialement de deux animateur·rice·s, (un homme et une femme), mais aussi pour qu'ils.elles organisent par eux-mêmes des formations ou être mieux dédommagé·e·s des dépenses croissantes de déplacement. **Une seule personne assure donc l'ensemble des tâches énumérées ci-dessus.** En dépit des responsabilités qu'ils portent, du coût des transports pour se rendre aux réunions qui amputent leurs indemnités, tous aiment et apprécient leur travail par l'incidence positive qu'il a sur les enfants et sur le reste de la communauté.

*« Les frais ne suffisent pas parce qu'on parcourt de longues distances, les routes sont en mauvais état, nos motocyclettes en payent les conséquences [...] On nous donne des frais pour manger, mais on a besoin également des frais de transport. On a dû bâtir un horaire pour faire la répartition des tâches, parce qu'avec le prix de l'essence qui ne fait qu'augmenter ce n'était pas évident, on y va trois fois par semaine parfois on y va tous les jours, par exemple lors du concours, pour la formation des élèves on y va même les dimanches. Lors du transport des matériaux nous sommes obligés d'être sur place, même à la tombée de la nuit.*

**Animateur·rice·s de Grand'Anse**

*« On joue avec les enfants, parce que les activités ludiques jouent un grand rôle dans l'apprentissage de l'enfant [...] Je veux ajouter que ce n'est pas seulement l'école qui bénéficie des projets qui ont été réalisés dans l'établissement. Certes, les élèves et le personnel de l'école sont des bénéficiaires directs, mais les membres de la communauté sont des bénéficiaires indirects. À Castache, plusieurs femmes m'ont demandé d'organiser*

*pour elles des écoles d'alphabétisation. Je pense qu'on doit prendre cette demande à cœur. Je n'ai pas la possibilité de l'organiser moi-même mais je pense qu'on doit prendre cette demande en considération. »*

**Un animateur-riche de Grand'Anse**

*« Moi je suis cuisinière et je n'ai jamais été rémunérée, j'ai été choisie par le directeur, j'ai réclamé un salaire, mais il a dit que j'étais une bénévole. Si l'année prochaine la situation n'évolue pas, je ne vais plus venir parce qu'il me faut de l'argent pour subvenir à mes besoins et prendre soin de mes enfants.»*

**Une cuisinière, membre du CEE de Marcorel, Grand'Anse**

Ces deux témoignages sollicitent des aides que ni un animateur-riche ni la communauté ne peuvent prendre en charge seuls ce qui peut mettre en péril la durabilité des actions parce que des femmes et des hommes s'en dégageront et n'auront plus de travail ; ou peut aussi empêcher des femmes de s'élever socialement, par exemple en obtenant un emploi.

### **L'atténuation de l'exode rural par l'offre d'une formation d'animateur-riche est en revanche difficilement mesurable**

Certes les débouchés locaux sont des opportunités qui s'offrent à des étudiants ou à des salariés ou encore à des travailleurs indépendants afin de gonfler leur revenu. **Ces emplois d'animateur-riche sont propres à fixer la main d'œuvre dans leur communauté**, freinant probablement ainsi l'exode rural. **Cependant, l'équipe d'évaluateurs ne dispose pas d'indicateur chiffré** permettant de mesurer et donc de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. De même qu'elle ne dispose pas d'informations précises sur la répartition entre les hommes et les femmes concernant l'accès à l'emploi ou la perception de revenus, car les unes et les autres ont été interrogé-e-s en un focus groupe, anonymisant les interventions.

**En outre, qu'en sera-t-il une fois que les ONG quitteront le territoire et quand les budgets seront taris ?** Les premiers intéressés se posent dès aujourd'hui les questions de savoir si leur statut sera ensuite reconnu, s'ils percevront leurs indemnités, s'ils pourront prétendre à être mieux rémunérés à hauteur de leur forte implication. A ces interrogations, un représentant du ministère s'est voulu rassurant et affirme que le MENFP réfléchissait à une contractualisation de ces jeunes. Et si celui-ci en est à l'étape de la réflexion, c'est qu'aucun texte officiel n'est encore publié actant cette contractualisation. Dans le cas où suite ne serait pas donnée, **le risque existe d'assister à des défections, à des démissions dans le pool des animateur-riche-s et donc de voir l'exode repartir à la hausse**, est une éventualité à prendre en considération. Dès lors, mesurer si les projets sont en capacité d'atténuer l'exode rural ne pourra s'effectuer qu'à moyen terme.

### **13. Dans quelle mesure les programmes, à travers le renforcement des formations des enseignant.e.s, permettent de répondre à la faible qualité de l'enseignement en Haïti ?**

RAPPORT PRÉLIMINAIRE - ÉVALUATION FINALE DES PROGRAMMES COLLECTIFS D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI - EVALUATION 09/2023

## **Les projets du consortium ont été une réponse urgente face à un contexte éducatif très dégradé**

La documentation fournie par le consortium à l'équipe d'évaluation présentait un état des lieux peu propice à un enseignement de qualité.

En premier lieu, l'offre d'écoles publique et gratuite est minime par rapport à l'offre des établissements privés : En effet, la proportion des écoles publiques fondamentales par rapport à l'offre totale reste faible : à peine plus de 15 %, écartant l'accession au savoir pour quantité d'enfants de familles pauvres dont le nombre est considérable en Haïti. En second lieu, du fait des troubles sociaux et politiques, certaines écoles ont dû fermer, restreignant une offre déjà ténue. La dangerosité des voies de communication, leur absence d'entretien, enclavant davantage encore les communautés de Grand'Anse, des Nippes ou du Sud pour ne citer que les départements intégrés dans les projets, ont empêché les enfants de se rendre à l'école comme elles ont empêché les maître·sse·s d'y venir aussi et donc d'interrompre leurs activités pédagogiques. Enfin, la qualité médiocre et inadaptée des infrastructures scolaires publiques n'incite pas les écoliers à venir s'instruire. Il n'est donc pas étonnant que **la fréquentation scolaire ait été peu élevée : 76 % aux deux premiers cycles du fondamental, voire très faible : seulement 22 % au troisième cycle du fondamental** (source Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2003).

La fréquentation scolaire s'est améliorée depuis quelques années, mais l'efficacité interne restait très réduite. D'où la **volonté du consortium de rétablir un environnement propice à un enseignement de qualité en commençant par la construction et la réhabilitation d'écoles adaptées à un enseignement efficace, dans des zones isolées**. L'expertise de l'ONG Électriciens sans frontières a été en première ligne sur ce volet du projet en coordination avec le Génie scolaire du MENPF. Effectivement, l'alimentation électrique, montée simultanément avec les écoles, permet d'éclairer les classes, ce qui est une commodité pour enseigner et apprendre.

*« Avant on travaillait dans cette église que vous voyez là-bas, et elle n'était pas comme vous la voyez aujourd'hui, il n'y avait pas de toiture, on était dans la boue. C'était un hangar, qui n'était pas subdivisé, on enseignait dans une cacophonie totale. De ce fait, la Solidarité Laïque nous a littéralement sauvé la vie et c'est évident que cela aura un impact sur l'enseignement. »*

**Enseignant·es à l'école de Fieffé, Grand'Anse**

## **Parallèlement à la construction des écoles, le consortium a voulu renforcer les capacités pédagogiques des enseignant·e·s**

La formation des enseignant·e·s sur les sujets touchant à l'éducation en situation de crise a été **une préoccupation majeure de Solidarité Laïque et d'Action Éducation. Il fallait conforter les enseignant·e·s sur les savoirs et les savoir-faire mais aussi leur savoir-être qui méritaient d'être conservés et réactivés**. Car la perte de repère due à un système scolaire désorganisé, entraînant la perte de confiance en soi, et l'impuissance à gérer les chocs traumatiques de leurs élèves, ayant eux-mêmes, bien qu'adultes, été fort affectés par

le cyclone puis par les séismes à répétition, étaient des handicaps que les ONG présentes ont dû combattre par des séances de formation.

Aussi, à réponse urgente, **il fallait immédiatement former les enseignant-e-s aux situations d'urgence**, ce que rapporte cet enseignant-e de Fieffé et qui est répétée par un parent d'élève de l'école d'O'rouck, un autre département, preuve que la formation de l'INEE a su toucher plusieurs cibles en plusieurs endroits. Le témoignage du parent laisse transparaître combien il est rassuré d'envoyer son enfant à l'école, un bâtiment capable de le sauver surtout si son enseignant-e et lui-même savent comment se protéger d'un fléau naturel. Ainsi, **par ricochet, la formation d'un enseignant-e soulage les parents qui confient volontiers leur(s) enfant(s) à l'institution scolaire**. C'est un des exemples multiples où l'on constate combien les actions et leurs effets sont imbriquées dans la mise en œuvre du double projet.

*« Ils [les formateurs] ont particulièrement abordé l'éducation en situation d'urgence. Donc l'école doit obligatoirement continuer à fonctionner en cas de catastrophe naturelle. Les enseignant-es doivent faire en sorte de poursuivre l'éducation en dépit d'un contexte difficile. »*

**Un enseignant-e de Fieffé, Grand'Anse**

*« Sans oublier les formations sur la gestion des risques et désastre qui m'ont beaucoup aidé. L'école doit toujours fonctionner en cas de séisme. Grâce à cette formation, le professeur sait quelles méthodes utiliser pour aider les élèves dans ces moments de crise. Il enseigne à l'enfant quel comportement adopter avant, pendant et après les catastrophes naturelles. »*

**Un parent d'élève**

**Tou-te-s les enseignant-e-s n'ont pas pu encore en bénéficier.** Comme le consortium a conservé une ligne de financement pour la formation, en dépit d'un budget global lourdement grevé par les indispensables constructions, les formations purement pédagogiques pourront avoir lieu (en didactique langue française et en renforcement des capacités bilingues créole et français, pour leur faire atteindre le niveau B1). Le dépouillement des recueils de données ne permet pas de mieux détailler le contenu de ces formations car aucun des enseignant-e-s interrogé-e-s n'a développé de commentaire à leur sujet (ils ont certes évoqué la formation à la gestion de projet ou à la GRD, deux formations très appréciées).

**L'équipe d'évaluateurs souhaite ici souligner le fait qu'il n'est pas possible dans un laps de temps relativement réduit de bousculer des habitudes, de modifier des comportements, encore moins d'imposer un schéma à l'occidental.** Un exemple très éclairant est celui de l'usage du fouet, un mode de châtement a priori encore courant en Haïti, peu remis en question ni par les enseignant-e-s, ni par les parents qui d'ailleurs l'approuvent, ni même, ce qui est plus surprenant, par les élèves fouetté-e-s à coup de ceinture. L'équipe a été en effet très étonnée d'apprendre par la bouche des intéressés qu'ils comprenaient cette punition corporelle au motif qu'ils n'avaient pas pu réciter une leçon par cœur. Entendre

un jeune homme de 20 ans ou une jeune fille de 16 ans raconter qu'ils ont été fouettés, laisse perplexe: « J'ai l'habitude d'être fouetté mais cela ne me dérange pas parce que c'est pour mon bien. » l'autre confirme : « Les cours se passent très bien, mais lorsque nous avons des leçons non sues, nous sommes fouettés. Mais ce n'est rien, les professeurs nous fouettent pour notre bien, c'est dans le but de nous pousser à nous instruire et à être bien formé-e-s.»

**Grâce aux formations, la punition corporelle violente envers un élève a été bannie, assure un représentant du ministère. C'est un aspect très positif permis grâce à l'intervention de Solidarité Laïque et Action Éducation.** Néanmoins, demeurent toujours d'après ce même représentant les « violences symboliques » sur lesquelles il ne s'est pas étendu mais dont il est convaincu qu'il faut aussi les éradiquer, un signe que ces « violences symboliques » ne sont plus de mise dans une pédagogie rénovée. Nous le répétons : modifier un savoir-être n'est pas chose simple ni rapide, y compris chez un esprit réfléchi et instruit comme peut l'être celui des maître-sse-s.

**Doter les enseignant-es de la maîtrise d'outils pédagogiques efficaces a été un objectif peu atteint des programmes, exigeant un profond changement de paradigme éducatif**

La pédagogie traditionnelle haïtienne suit un axe vertical descendant : le maître-sse parle, dicte, interroge, l'élève écoute, écrit, répond. Il semble y avoir peu d'échanges, peu d'interaction enseignant-e-apprenant, fort peu d'autonomie et d'initiative laissées à l'élève. On pourrait extrapoler et considérer que **d'une manière générale le rythme cognitif personnel des enfants n'était que peu pris en compte.** Les mots rapportés dans les récits de vie des élèves n'évoquent d'ailleurs pas « un gai savoir » en classe, pour reprendre un mot de Rabelais. A la décharge des enseignant-e-s, les anciennes classes de plusieurs dizaines d'élèves de tous âges, bruyantes, surchauffées ou au sol boueux, ne permettaient pas une telle attention de la part du/de la maître-sse pour chacun de ses élèves.

**Le Réseau Inter-Agence pour l'Éducation en situation d'urgence (Inter-agency Network for Education in Emergencies, INEE) a animé du 25 avril au 12 mai 2023 une formation sur « l'éducation en situation d'urgence dans le grand Sud »,** avec la participation de SL qui concernait donc les personnels éducatifs des trois départements Sud, Nippes et Grand'Anse<sup>45</sup>. Ce sont 137 inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles, enseignant-e-s et des représentant-e-s syndicaux qui ont suivi ces séances de formation à l'éducation en situation d'urgence. Cette formation a été décidée de concert par Solidarité Laïque, INEE, Aide et Action avec l'aval bien sûr du MENPF qui s'exprimait à travers les DDE. SL et INEE ont composé le programme et l'ont adapté en fonction des publics.

**Les retours écrits sont positifs et montrent la richesse des différents modules de la formation.** On peut citer sans être exhaustif les thèmes qu'une inspectrice participante a considéré importants : « discipline positive, stratégie de questionnement, bien-être physique et émotionnel, stratégie de prise en charge de l'enfant vulnérable, méthodes pour prévenir les mauvais comportements, etc. » Elle ajoute que dans ses « pratiques routinières » elle va

---

<sup>45</sup> Rapport final de formation : Atelier de Formation sur l'éducation en situation d'urgence dans le grand Sud

« organiser des séances de formation à l'intention des directeurs et des enseignants avec le soutien de son DDE ». **La méthode du ruissellement démultipliera ainsi les bienfaits de cette formation.**

La bonne volonté des maître·sse·s n'est pas à remettre en cause et **certain·e·s sont impatient·e·s de recevoir le matériel pédagogique ou le mobilier** (projets d'école). Leur répartition ne semble pas uniforme puisque certaines équipes enseignant·e·s ont déjà reçu le matériel et l'équipement nécessaire, ou bien un budget a été confié au CEE (O'Rouck, Nippes) afin de le gérer pour l'acquisition de meubles. Les enseignant·e·s attendent aussi de savoir si Solidarité Laïque répondra à leurs doléances, qui sont de nature basique et très concrète (cf. le verbatim ci-dessous).

*« On a discuté avec Madame X à propos du mobilier de l'école : on aimerait savoir si on aura des bancs, des pupitres, des tableaux, des matériels didactiques et pédagogiques pour les élèves et les professeurs, etc. Les élèves et les professeurs doivent être munis de matériels didactique et pédagogique pour renforcer leur aptitude. C'est l'un des plus grands problèmes auxquels nous nous confrontons : sans les livres, les cahiers, les tableaux, l'enfant ne peut pas apprendre. »*

**Un enseignant-es de Fieffé, Grand'Anse**

Suite aux différents retours des enseignant·e·s interrogé·e·s, si **tous demandent des formations en pédagogie**, ce qui est déjà le signe d'une bonne volonté pour modifier leur pratique et la reconnaissance de carences à combler, **tous n'en ont pas profité et ceux-ci le regrettent. Leur impatience encore une fois est de bon aloi.** Sans anticiper sur les recommandations, il est visible que la demande en formation étant forte, il s'avère nécessaire de resserrer le maillage des formations afin de toucher le plus grand nombre possible d'équipes pédagogiques des trois départements.

Néanmoins, il faut préciser que l'ambition du programme du consortium ne visait pas à former tous les enseignant·e·s des 25 écoles ciblées, même durant les trois années d'application du programme ; en effet, le budget ne s'y prêtait pas. Néanmoins, une explication plusieurs fois rapportée par des enseignant·e·s pour justifier que des collègues n'aient pas pu bénéficier des formations est que ces dernières **sont parfois organisées à des périodes où l'enseignant·e n'est pas disponible** (en congés ou peut-être pris par d'autres activités externes à l'école).

**La question budgétaire est aussi vive du côté des autorités qui peinent parfois, selon plusieurs témoignages, à rémunérer des enseignant·e·s**, à leur verser dans des délais raisonnables leur traitement de l'État, voire même à pourvoir tous les postes d'enseignant·e. Mais cette question salariale est étrangère au champ d'intervention du consortium.

*« J'aimerais que la SL choisisse une période où tous les professeurs sans exception pourront participer aux formations, ce serait mieux comme ça tout le monde aura la chance de les suivre. Bien que je n'aie pas eu la chance de participer aux formations, donc je ne sais pas trop, j'ose quand même demander à la SL de diversifier ces séances de*

*formations* » [La personne est désireuse de plusieurs formations pédagogiques en plus de celle consacrée à l'éducation en situation d'urgence par l'INEE. *Note des rédacteurs*]

**Un enseignant-e d'O'Rouck, Nippes**

### **Les activités non-formelles ont certainement amélioré les apprentissages des élèves**

**Plusieurs enseignant-e-s ont reçu une formation sur la *Gestion des Risques et Désastres* soit par le MENPF soit par les ONG du consortium.** La compréhension des phénomènes naturels destructeurs ainsi que les comportements judicieux à adopter pour en limiter les conséquences sur l'homme ont été déjà adaptés par certain-e-s maître·sse·s formé-e-s pour se mettre au niveau de **leurs élèves**. Grâce à cela, les élèves sont plus sereins, plus résilients, car mieux préparés à d'éventuelles catastrophes futures. Leur esprit rasséréné est donc plus apte à comprendre, à mémoriser, à réfléchir, ce qui est un gage de meilleure réussite scolaire. Un enseignante d'Assomption le résume ainsi : « **Il n'y a plus de crainte ou de risque pour l'effondrement du toit.** Donc on est en sécurité et les enfants peuvent mieux se concentrer. »

*« En tant que jeune professeur, la formation que j'ai suivie à Chalon reste gravée dans ma mémoire, je ne suis pas prêt de l'oublier. Avant, la moindre petite secousse nous affolait et on ne savait pas comment réagir. Aujourd'hui, on sait comment nous comporter face à n'importe quelle catastrophe naturelle. Je sais également comment aborder les enfants en période de crise sans les bousculer. D'autant plus que j'utilise ces formations pour enrichir mon curriculum vitae. »*

**Un-e enseignant-e d'O'Rouck, Nippes**

**Des enseignant-e-s ont aussi été formé-e-s à l'hygiène** pour lutter notamment contre le choléra, ou pour limiter une éventuelle reprise de la pandémie de la covid. Ces principes d'hygiène élémentaire, répétés par les animateur·rice·s dans leurs ateliers, préviennent la dégradation de la santé des plus jeunes et l'on sait qu'un corps sain favorise les facultés d'apprentissage et de mémorisation de l'esprit des apprenants. **Les activités des animateur·rice·s concernant la nécessité d'une alimentation saine et riche**, autre type d'éducation non formelle, concourent au même objectif.

**D'autres enseignant-e-s ont suivi des formations sur l'alimentation** dont ils ont appliqué les principes en discutant avec **les responsables de cuisine qui, eux-mêmes ont bénéficié de formations**, et en les traduisant simplement à l'adresse de leurs élèves. Ce fut une activité non-formelle mais portée par les enseignant-es, relayant la parole des animateur·rice·s, et qui porte la marque d'une conception holistique des projets dont on a parlé plus haut.

*« Les formations organisées par la SL ont entraîné des changements de comportement chez moi, par exemple je ne maîtrisais pas certains termes comme la malnutrition et la dénutrition, aujourd'hui je les maîtrise parfaitement bien. On donnait à manger aux enfants mais on ne savait pas que ces repas devaient être équilibrés. »*

## Un enseignant-e d'O'Rouck, Nippes

Rappelons enfin le rôle prépondérant des animateur·rice·s qui ont conscience que leurs activités périscolaires sont en étroite adéquation avec l'éducation formelle (l'enseignement par des maître·sse·s diplômé·e·s des matières essentielles que sont lire compter écrire) et qu'elles participent tout autant à l'épanouissement intellectuel des jeunes élèves.

*« C'est ce qui explique que l'école ne soit pas fermée pendant la période des vacances. Il y a un centre de couture, qui a accueilli près de 60 jeunes. Et Solidarité Laïque a organisé d'autres activités avec les animateur·rice·s, ils apprennent aux jeunes à faire du macramé, du "Kremas" et tant d'autres choses encore. Il n'y a presque pas de vacances ; il y a toujours des activités qui permettront de garder l'esprit des jeunes en alerte. »*

**Directeur d'une école de la banlieue de Jérémie, Grand'Anse**

Pour conclure ce chapitre, le tableau ci-dessous récapitule les formations dont ont bénéficié inspecteur·rice·s et/ou directeur et/ou enseignant·e·s ainsi que les animateur·rice·s :

<b>Formations déjà dispensées aux personnels éducatifs et aux animateur·rice·s</b>
Éducation en situation d'urgence
Gestion des risques et désastre
Alimentation
Le genre
Gestion de projet
Hygiène
L'environnement

## Impacts

### **14. Dans quelle mesure les programmes contribuent à améliorer les conditions et la qualité des enseignements et apprentissages dans des zones enclavées et isolées?**

**Premier levier des programmes : la construction des écoles était la condition sine qua non pour une pédagogie efficace et des résultats optimisés**

L'équipe d'évaluation veut le répéter : rien n'aurait pu prendre forme et se concrétiser si les écoles n'avaient pas d'abord été reconstruites ou rénovées. Car en bénéficiant d'un meilleur et d'un plus sûr accès à l'éducation à travers la réhabilitation, l'aménagement des abords des écoles et l'électrification (trois écoles pour le moment concernées : Fonds Rouge Torbeck, Assomption, O'rouck), **l'expérience éducative des élèves et de leurs enseignant-e-s s'est considérablement améliorée**. Un-e enseignante de l'école de Fieffé reconnaît même : « la Solidarité Laïque nous a littéralement sauvé la vie et c'est évident que cela aura un impact sur l'enseignement. » Les trois écoles dotées d'installations solaires permettent une luminosité optimale aux enseignant-e-s et à leurs élèves. Cela a donné l'idée à certain-e-s de créer des cours du soir à l'intention des adultes, une offre impossible avant l'éclairage des établissements.

Les effets positifs de la mise en œuvre des deux programmes sont patents, clairement identifiables, largement exprimés par toutes les personnes interrogées, du haut représentant du Ministère de l'Éducation jusqu'à l'élève, en passant par les nombreuses catégories socio-professionnelles constituant la communauté.

**Les locaux dévolus à l'enseignement dans les 18 écoles reconstruites/rénovées sont désormais fonctionnels** et ne ressemblent en rien à ce qui tenait lieu d'école auparavant. Un seul exemple mais parlant : les anciens locaux avaient des toits en piètres matériaux, laissant l'eau s'infiltrer en cas de fortes intempéries. Rapidement, le sol devenait boueux, rendant impossible l'accès et donc la tenue des cours.

*« Il fut un temps quand il pleuvait on ne pouvait pas travailler. Mais de nos jours l'environnement de travail est très favorable : le problème d'espace de formation ne se pose plus. Les enseignant-es ne se marchent plus sur les pieds ; on peut donner le meilleur de nous et les élèves aussi sont plus enclin à participer aux cours. »*

**Un enseignant-e des Bananiers, Sud**

**L'infrastructure scolaire moderne réunit plusieurs atouts propices à un enseignement de qualité autant qu'à l'amélioration des résultats des élèves**

Aujourd'hui, les bâtiments sont appropriés avec **des classes de plus petit volume, chacune accueillant donc moins d'élèves mais bien plus propice à un enseignement de qualité** et canalisatrices de l'attention des élèves. La surveillance par les maître-sse-s s'en trouve facilitée, l'attention portée à chaque élève améliorée, le bruit ambiant réduit. Toutes ces conditions réunies sont le **gage d'une meilleure discipline, d'une plus grande concentration des apprenants et d'un suivi plus fin des élèves par leur enseignant-e**. Les clichés pris par les consultants locaux et transmis à l'équipe d'évaluateurs présentent des écoles propres aux couleurs lumineuses et gaies, insérées dans cette végétation luxuriante qui caractérise les départements ciblés.

**La mise en œuvre des programmes permet de lutter efficacement contre l'abandon scolaire**

Ces écoles qui font, on l'a dit, la fierté et la joie des enfants et des parents ont eu **un retentissement positif sur l'absentéisme scolaire et la défection des élèves qui étaient donc, soit déscolarisés, soit envoyés par leur famille dans une école plus adaptée mais beaucoup plus éloignée**, les communautés dont on parle étant toutes situées dans des zones enclavées. Parents et enfants étaient donc séparés, les rapprochements moins fréquents et de toute façon avec toujours des trajets plus périlleux, plus coûteux, plus fatigants pour les élèves.

Désormais, **ces belles et solides écoles font revenir des élèves rebutés** il y a peu encore par ces endroits malcommodes qui n'avait d'école que le nom, parfois réduits à une paillasse sous une tonnelle, ou occupant un bâtiment non prévu pour l'enseignement (comme par exemple une église à demi construite et dépourvue de toit). Et comme le résume un membre de SL : « Avec les constructions, on s'est mis dans des projets délirants ! Mais il faut reconnaître que les enfants sont satisfaits ; cela les motive pour aller à l'école d'avoir un joli bâtiment fonctionnel ! »

*« Les enfants apprendront beaucoup mieux, lorsque l'enfant voit la beauté de l'école, il est plus intéressé à l'apprentissage, parce que dernièrement j'ai entendu un enfant dire: " après la 6ème année je serais obligé de quitter l'école, si je pouvais faire la septième dans cette belle école, ce serait mieux" . Donc si on pouvait arriver jusqu'à la neuvième, ce serait mieux pour l'enfant, on aimerait bien que la Solidarité Laïque pense à augmenter les classes jusqu'à la neuvième année. »*

**Parent d'élève de Galette Bourdon, Grand'Anse**

### **Les écoles fondamentales reconstruites/réhabilitées sont susceptibles d'étendre l'offre de formation**

Ces mêmes lieux devenus agréables et adaptés ont déjà ouvert la voie à d'autres prétentions: **élargir les types d'enseignement tels que des cours pour adultes**, une proposition énoncée à la fois par des femmes appartenant à un CEE et par deux représentants du MENPF. L'idée de cours du soir a aussi été rapportée par un animateur-riche et cette suggestion est tout à fait opportune puisque **grâce à l'ONG Électriciens sans frontières, des écoles sont dotées d'éclairage dans les classes qui rendent donc possible la tenue de cours du soir**. Ainsi, non seulement la qualité de l'enseignement mais l'offre éducative peut s'enrichir.

*« Le matin, ça servirait d'école pour les plus jeunes, l'après-midi pour les surâgés [...] L'après-midi on peut avoir aussi l'alphabétisation, on peut avoir de la formation pour des dames en cuisine, à l'éducation familiale, etc. Donc, ce beau bâti scolaire va être un facteur de changement au niveau de la communauté. »*

**Grand'Anse et Nippes**

*« Il faut partir de l'école et en faire un peu un centre de ressources qui, à la fois, va aider les élèves à mieux apprendre mais aussi à former les membres de la communauté, notamment en mettant à la disposition des élèves des salles de classe éclairées pour faire de l'alphabétisation, des formations, des réunions, etc. C'est pas seulement une école où les enfants viennent apprendre à lire et à écrire, mais c'est une école de la communauté. »*

**Membre d'Action Éducation**

### **Les utilisateurs des écoles sont en attente des finitions**

Certes, quelque voix d'utilisateurs se font entendre qui se plaignent de l'absence de portes ou de vitres (projet d'école), ou de classe surchauffées. Peut-être s'agit-il là de cas isolés ou parce que le programme de construction n'est pas totalement achevé. Mais ces appréciations négatives sont en tout petit nombre et ne sauraient faire oublier que la majorité des enseignant·e·s plébiscitent leur école nouvelle et remercient explicitement l'œuvre menée par le consortium.

### **Les formations enseignantes représentent le deuxième levier pour améliorer la qualité des cours**

Les formations reçues par les enseignant·es dans le cadre des projets participent aussi à l'amélioration de la qualité des enseignements au sens large et, de fait, à celle des apprentissages. Les thèmes abordés, très divers, soit par Solidarité Laïque, soit par Action Éducation soit par le MENPF, parfois conjointement, concernaient la Gestion des Risques et Désastres (GRD), la gestion de projet, l'éducation en situation d'urgence. Si les enseignant·e·s ont apprécié parfois à un degré élevé le contenu de ces formations, l'analyse des entretiens menés n'a pas permis de recueillir des détails sur le contenu des formations pédagogiques ; les deux seuls retours précis obtenus – positifs – ont été ceux de deux participants à la formation à l'éducation en situation d'urgence.

*« Les professeurs ont eu la chance de participer à des sessions sur divers thèmes. Ce qui n'a fait qu'augmenter nos connaissances et capacités. Mais il reste beaucoup à faire car il est difficile de dire que nous avons une parfaite maîtrise de la pédagogie. Les choses évoluent mais certains d'entre nous ont encore besoin d'assistance pour améliorer leur mode de fonctionnement. »*

**Un enseignant·es de Marcorel**

### **Des formations s'adressent aussi aux autres membres de la communauté, venant enrichir la montée en compétence des maître·sse·s**

Mais les formations n'ont pas concerné que les enseignant·e·s : **dans leur approche holistique et intégrative, d'autres membres de la communauté ont bénéficié de**

**formations** : c'est le cas des jeunes sur les activités d'animation ou celles de prévention des grossesses précoces, des CEE sur la gestion de projet, des équipes des cantines scolaires sur les apports nutritionnels (avec la participation de l'Appel) ou sur l'hygiène, sur l'environnement, sur la démocratie et, bien évidemment sur la GRD. Comme il a été dit déjà, chaque adulte formé a aussi pu sensibiliser les élèves sur les sujets qui les touchent. Ce n'est donc pas le seul cadre scolaire qui a bénéficié d'une montée en compétence mais bien toute une population.

*« Oui, j'ai suivi des formations sur les catastrophes naturelles. On doit éviter de s'affoler s'il y a une forte tempête, rester calme et se mettre à l'abri dans un droit sûr. On dit que l'école est parasismique. Mes connaissances sur les catastrophes naturelles se sont élargies. »*

**Un élève des Bananiers, Sud**

### **15. Dans quelle mesure les programmes favorisent-ils le développement des écoles en Haïti comme acteur de développement social et communautaire ?**

- Les liens entre les différents volets de l'intervention favorisent le rayonnement de l'école sur les territoires et renforcent son caractère de vecteur de changement social.
- Des changements comportementaux sont aperçus dans les individus participants aux programmes, qui sont davantage investis dans leurs communautés, principalement dans les interventions scolaires

#### **1°) Le rayonnement de chaque nouvelle école atteint la communauté dont elle devient l'épicentre**

**La découverte et/ou l'usage de la démocratie par qui veut s'investir sont permis grâce aux CEE**

Dans un pays où la démocratie est une notion fragile, où son Président fut assassiné, où la voix des petites gens ne comptent pas et à qui on ne demande guère leur avis d'ailleurs, **les deux projets ont réinstauré à l'échelon local, à la base pourrait-on dire, le principe démocratique**, grâce aux conseils d'école élargis et jusque dans les classes puisqu'il y a dorénavant la désignation par les élèves de leurs représentants.

**Émanant de la volonté du Ministère de l'Éducation et mise en œuvre par le consortium, les conseils d'école élargis ont notamment vocation à discuter des projets d'école possibles et, in fine, à effectuer le choix par un vote.** Des formations de sensibilisation à la démocratie ont été déployées. Et ce sont tous les aspects de la démocratie qui ont été réactivés et mis en œuvre: prendre la parole, donner son opinion, débattre, défendre, combattre mais par le verbe, être force de proposition, voter, se soumettre à la majorité. Les personnes interrogées ont employé ces mots et s'ils sont venus dans leur bouche c'est qu'ils ont réellement vécu ces situations. Ce qui était abstrait, couché sur le papier des projets rédigés, a pris corps, est devenu réalité.

« Il y avait une première directrice qui a mis sur pied le conseil ; ensuite il y a eu une deuxième équipe. Et lors d'une rencontre communautaire, on a organisé une élection : sept membres dont un président, un vice-président, un trésorier et des notables ont été élus. Ensuite, des responsabilités ont été attribuées à ces gens, notamment la surveillance des matériaux, le fonctionnement du chantier, la gestion de l'espace pour éviter les conflits, et aussi la propreté de l'école. [...] Oui tout le monde exprime son opinion et donne son avis à travers des discussions. »

**CEE Marcorel, Grand'Anse**

### **La culture de projet, une idée neuve qui séduit tant les employés des écoles que les personnes de la communauté extérieure**

Si tout le monde a vu un intérêt à la démocratie, car tout le monde peut être acteur et non dans l'attentisme d'hypothétiques changements venus d'en haut, **beaucoup aussi ont voulu que leur voix compte dans l'amélioration de la vie locale par le vote du projet d'école**. Il n'est plus besoin d'être riche, notable, doué pour l'argumentation pour décider « à la place de » ; l'artisan, le chômeur, le travailleur de force, la femme autant que l'homme, a une voix qui vaut autant que celle du voisin. Le projet d'école devant profiter au plus grand nombre, il doit être soumis au vote des bénéficiaires ou à leurs représentants.

Si la démocratie est pratiquée, sinon connue des citoyens, **la culture de projet**, rendue nécessaire par l'introduction du projet d'école, **était un concept inconnu de la plupart de la population. Il a fallu intégrer des notions nouvelles** (calcul d'un budget, répartition des tâches, etc.). Or, jusqu'à présent, c'est surtout le système D qui prévalait - mais qui n'a pas disparu, loin s'en faut. Cependant, les habitants peuvent avoir maintenant à leur disposition une autre manière de gérer l'action collective. Ainsi, le réveil du principe démocratique dans les écoles a changé (en des proportions diverses selon les contextes) la façon de conduire les affaires de la ville ou du village.

« Les gens connaissent mieux le management de projet communautaire. Ils ont pu dépenser les fonds qui leur étaient alloués. Ils gèrent nettement mieux. La culture de projet est en cours parmi les membres des CCE. Par exemple, ils deviennent des partenaires des ONG, ils savent exprimer leurs besoins auprès d'elles ! C'est très nouveau pour eux.»

**Une membre de Solidarité Laïque**

**Deux exemples révèlent combien l'école est devenu le centre de la communauté et l'objet de l'attention de tous** (un projet d'école et une extension des constructions voulue par le consortium)

**L'exemple du projet d'école d'élevage caprin est significatif car il représente combien l'école irradie sur toute la communauté** : trois élèves de l'école d'Orouck (Nippes) ont reçu chacun un cabri. Ce sont leurs parents qui ont la responsabilité de l'élevage de l'animal et de sa reproduction. Quand chaque femelle aura mis bas, les parents devront remettre à

l'école de leur enfant la première portée et les cabris nés seront répartis entre les foyers qui n'en avaient pas encore reçu. L'école joue ainsi le rôle d'une plaque tournante, un lieu d'échange et de partage équitable profitable à tous : les familles peuvent manger de la viande, tirer du lait, attendre une nouvelle portée ou vendre un mouton ou une brebis.

Mais les répercussions de ce projet vont plus loin : la viande permet d'améliorer les repas ou même d'apporter de la nourriture quand il n'y a plus rien à manger (cela est un fait renseigné); ainsi, l'enfant alimenté et mieux nourri se fatigue moins, ses capacités cognitives sont renforcées et ses résultats scolaires peuvent s'en trouver bonifiés ; plus : sa santé est préservée. De même que lorsque la famille vend un mouton ou une chèvre, l'argent rentre dans la maison et l'ordinaire est ainsi amélioré. Des femmes interrogées disent que cela leur apporte une autonomie financière. En conclusion, **d'un projet initié par Solidarité Laïque et mis en œuvre par l'école, la communauté a vu ses conditions de vie devenir moins pénibles.** C'est par un exemple tel que celui-ci que se manifeste « le rayonnement de l'école », une expression que plusieurs personnes interrogées ont employée.

**L'établissement d'un jardin d'école est aussi l'émanation d'un projet gouvernemental mais concrétisé par le consortium avec l'expertise de la CO.RE.CA.** Il s'agit d'initier les élèves à la culture vivrière. Avec le soutien des animateur-riche-s, voire de leurs enseignant-e-s, les enfants font pousser des légumes. Les parents, souvent les mères, s'activent efficacement sur ces lopins de terre. Le jardin d'école devient un lieu de contact entre l'extérieur et l'intérieur de l'école. La récolte faite, les adultes vendent les légumes. Là encore, c'est **une source de revenus et d'amélioration de l'alimentation.** Et là encore, cette activité productrice de revenus permet un retour sur l'école puisque les récoltants donnent des légumes aux cuisines des établissements scolaires : **un circuit très court qui améliore sur le plan nutritionnel les portions dans les cantines, avec également des bienfaits sur la santé et les capacités intellectuelles des élèves.** Il faut préciser que ces jardins scolaires émanent du consortium et ne sont pas issus d'un vote des conseils d'école.

On ne peut que répéter que cette chaîne cyclique prend son impulsion avec l'école, transmet ses bienfaits à la communauté et retourne à l'école pour le profit de ceux qui y enseignent et de ceux qui y apprennent. **C'est toujours le rayonnement de l'école qui apparaît tant dans les faits que dans les constatations enthousiastes des habitants,** grâce aux projets du consortium. Ce dernier a atteint son objectif formulé dans la théorie du changement puisqu'il s'agissait de « faire de l'école un centre de ressources éducationnelles pour le développement social et communautaire ».

*« Les jardins scolaires que nous avons créés dans les Nippes et dans Grand'Anse sont des jardins créoles c'est-à-dire qu'y sont cultivés des fruits et des légumes endogènes (rien n'est importé). Les élèves ont entretenu leur jardin et ont récolté. La récolte était l'apothéose. Nous on suivait par zoom les activités : aller chercher l'eau pour arroser, parfois très loin ; c'est une difficulté par rapport à ce qu'on connaît en Guadeloupe [CO.RE.CA est une association en Guadeloupe]. Comme en Haïti, y a pas de règle de traçabilité, donc les produits sont allés dans les cantines. C'est ça la résilience alimentaire.»*

*« La vision de départ était que, aujourd'hui, si on veut œuvrer pour le changement social dans des pays comme Haïti, il faut partir de l'école et en faire un peu un centre de ressources qui, à la fois, va aider les élèves à mieux apprendre mais aussi à former les membres de la communauté, notamment en mettant à la disposition des élèves des salles de classe, des formations, des réunions, etc. Donc du coup, l'école devient un centre de ressources ; c'est pas seulement une école où les enfants viennent apprendre à lire et à écrire, mais c'est une école de la communauté, une école pour tous. Donc ce concept d'école, vecteur de changement social, je n'en doute pas. »*

**Membre d'Action Éducation**

**2°) Les changements de comportement des habitants proviennent de leur investissement dans la communauté et spécialement dans les activités parascolaires. La capacité à surmonter le choc traumatique provoqué par le séisme de 2021 semble acquise par la population**

Le second projet répondait à l'un des objectifs suivants : « renforcer la résilience de 25 communautés éducatives des trois départements touchés par le séisme » (Théorie du changement). Les pertes humaines et les destructions ont profondément marqué les habitants, autant chez les petits que chez les grands et donc mener une vie quotidienne habituelle, apprendre ou enseigner l'esprit libre et sans image effroyable n'étaient possibles qu'après **une action volontariste de résilience ; d'où les formations sur la GRD ou l'éducation en situation d'urgence (entre autres activités de résilience) dispensées à beaucoup.**

Aujourd'hui, toutes catégories sociales confondues, **enfants et adultes affirment avoir l'esprit plus serein, davantage préparés à un nouveau cataclysme donc moins craintifs.** Car ils savent désormais quoi faire, adopter immédiatement les comportements qui peuvent les sauver. Enseignant-es et animateur-ric-e-s ont reçu cette formation GRD qu'ils ont ensuite transmise à leurs élèves avec l'obligation pour eux de répéter auprès de leur entourage familial les bonnes et mauvaises pratiques face à un séisme. **C'est donc encore de l'école qu'a pris naissance l'activité de résilience qui est diffusée ensuite au sein de la communauté.** Reste à savoir si les bonnes pratiques seront convenablement appliquées ni ne seront pas oubliées lors d'une catastrophe future.

**La montée en compétences des animateur-ric-e-s ont profité à la communauté tout entière**

Lors de leurs activités d'animation auprès des enfants dans l'école et hors ses murs, ces jeunes ont à titre personnel pu développer leur aptitude au dialogue, à la concertation, parfois à l'arbitrage et donc et à la prise de décisions, renforçant ainsi leur confiance en eux. **Grâce**

**à cette implication forte au sein de la communauté, les animateur-ric-e-s ont amplifié leur pouvoir d'exécution, d'action ou de réaction.**

**Une initiative originale des animateur-ric-e-s scolaires** du département de Grand'Anse (notamment dans l'école Assomption) révèle leur capacité d'initiative au service de la communauté. Ils ont pris l'initiative de **créer une mutuelle de solidarité pour renforcer l'autonomie des femmes**. C'est un système de crédit entre les membres de la communauté sans apport externe : un membre obtient un prêt facile à rembourser. « Grâce à la mutuelle, explique l'un d'eux, les femmes peuvent faire des prêts pour mettre sur pied un commerce, le foyer n'est plus uniquement sous la responsabilité du mari, elles ont leur propre revenu grâce au commerce. »

### **La communauté œuvre au bien commun qu'est devenue l'école désormais**

Les travaux ont mobilisé beaucoup des ressources humaines professionnelles, expertes dans le secteur du bâtiment et de l'électricité mais pas seulement. Comme dans un seul élan, beaucoup d'habitants ont tenu à apporter leur pierre à l'édifice, une expression à prendre au sens propre comme au sens figuré : un tel va se proposer pour retrouver des sacs de ciment volés, l'autre vient surveiller le chantier, d'autres se font porteurs d'eau ou s'improvisent casseurs de pierre, jusqu'à certains élèves qui ne veulent pas rester chez eux pour apprécier l'élévation des constructions. **Ainsi, chacun selon ses compétences, collabore, encourage, soutient mais tous ont une idée commune qui assure de la cohésion sociale : que l'école soit reconstruite ou rénovée.**

*« Il faut également être conscient que la zone est difficile d'accès, malgré les péripéties traversées pour le transport des matériaux de construction. Un camion qui assurait le transport des blocs n'a pas pu arriver au chantier à cause de la pluie. Nous, les membres de la communauté, on a transporté les blocs à même nos têtes. Hommes ou femmes tout le monde a mis la main à la pâte. »*

**Un membre du CEE de Grand'Anse**

Cette anecdote, qui montre la difficulté et la ténacité qu'il a fallu déployer pour mener à terme les projets de reconstruction, met en lumière combien l'esprit communautaire a prévalu aux abords des chantiers des écoles. **L'équipe d'évaluation tient cependant à tempérer cet enthousiasme collectif autour des chantiers : sera-t-il toujours présent ce facteur de cohésion sociale quand les ONG seront parties et que les écoles auront toutes été reconstruites et embellies ?** Il est bien trop tôt pour en juger mais la question peut pertinemment être posée.

### **16. Dans quelle mesure la vie quotidienne des enfants, jeunes et familles vulnérables a été améliorée grâce à l'action des programmes ?**

**L'existence des habitants a été marquée du sceau de nombreux changements, pas tous prévisibles à la genèse des projets**

**L'équipe d'évaluation a été agréablement surprise par tous les impacts insoupçonnés engendrés par la mise en œuvre des programmes et des projets d'école).** Quelques grands effets ont conduit à un grand nombre de bienfaits, d'amélioration de la qualité de vie. Comme la vie est faite de mille facettes, il est donc difficile de regrouper les impacts par grands thèmes, d'autant plus qu'il existe des interactions complexes entre chaque effet, l'un venant en provoquer un autre et celui-ci un autre encore. Ce qui peut apparaître comme un catalogue énumère en réalité ces diverses facettes de la vie quotidienne des communautés haïtiennes.

### **La résilience a rendu les habitants mieux armés contre les fléaux naturels**

Rappelons-le encore une fois : la vie quotidienne des familles, grands, petits et âgés, apparaît plus apaisée, en dépit d'un contexte social et politique explosif, en tout cas loin d'être sécuritaire. **Cet état d'esprit tient notamment au fait que les gens des communautés sont sans doute parvenus à surmonter leur peur des cyclones et des séismes** par l'apprentissage des gestes qui peuvent sauver. Cette moindre appréhension du danger s'explique aussi par le fait que l'école bâtie aux normes antisismiques et paracycloniques deviendrait éventuellement l'abri de rassemblement pour les habitants : « *agen gwo bout mu ki pral tonbe sou mounn* » : *Il n'y pas de gros mur qui pourrait tomber sur quelqu'un*. Une fois encore, l'interaction entre le petit monde scolaire et l'environnement extérieur apparaît nettement ici.

### **La lutte contre la sous-nutrition chronique a marqué une avancée significative pour le développement psycho-physique de l'enfant - et donc de l'élève**

L'alimentation, celle des écoliers notamment et des tout-petits (0 à 5 ans) se diversifie, s'enrichit, ce qui est un gage de développement normal du cerveau. Des carences alimentaires impactent négativement les capacités cognitives, comme l'a rappelé la représentante de la CO.RE.CA. **La sous-nutrition chronique étant un fléau en Haïti, la création des jardins scolaires est une réponse appropriée.** Cette prise en charge des problèmes de nutrition a convaincu un représentant du MENFP, également point focal auprès du programme alimentaire mondial (PAM) d'exiger que **les dirigeants du PAM réinterviennent aussi dans ces écoles maintenant dotées d'une cantine scolaire**, alors que ceux-ci s'étaient désengagés. Ce qui est fait.

**Les cantines construites ont permis aux élèves de bénéficier au moins d'un repas complet par jour, chaud qui plus est. Ce qui est appréciable pour les enfants – qui parfois allaient à l'école le ventre vide** – l'est tout autant pour les mères qui n'ont plus à se soucier du repas du midi. Ne plus avoir autant à cuisiner, le fait aussi de ne plus avoir les enfants une partie de la journée puisqu'ils retournent à l'école **libère du temps aux femmes** qui, évidemment n'ont pas le loisir de se reposer, mais qui peuvent davantage se consacrer à des activités productrices de ressources et donc amenant de l'argent au foyer. Cet argent peut encore venir améliorer l'ordinaire des repas, par exemple.

## Les nouvelles écoles favorisent le maintien des élèves dans leurs familles

La structure familiale déjà malmenée parfois par les aléas de la vie peut encore être affectée par le départ d'un enfant : en effet, l'absence d'écoles ou des écoles totalement inadaptées à un enseignement productif provoquent la sortie scolaire de bon nombres d'élèves. Seules les familles qui ont quelque moyen peuvent envoyer leur enfant apprendre dans une école respectable mais très éloignée. Mais l'éloignement a un prix pour ces familles. Et l'isolement de la communauté d'origine de l'élève lui interdit de revenir souvent chez lui. **Or, les programmes de (re)-construction ont rapproché les écoles des villes et des villages, diminuant ainsi l'exode des élèves, lesquels peuvent grandir en famille.** En corollaire, du fait de trajet plus courts, les enfants sont moins sujets à être bloqués voire emportés par des crues, moins sujets aussi à croiser le chemin de gens peu recommandables ; enfin, moins de marche c'est aussi moins d'incitation à faire l'école buissonnière, à « être moins attiré par les dérives » apprécie un parent. Moins de marche, c'est aussi moins de fatigue physique et donc davantage d'énergie pour apprendre plus et mieux. Cet enchaînement illustre combien les effets des programmes sont imbriqués et se répondent l'un l'autre pour, au final, améliorer le quotidien des personnes.

## Les projets centrés sur l'école ont même dégagé des emplois pour les adultes et développé des compétences professionnelles

Les chantiers ont été l'occasion d'offrir ce qu'un membre d'un CEE de Bourdon appelle « les p'tits jobs » : porteur d'eau, surveillant des matériaux entreposés, aide au déchargement, autant de petites mains nécessaires qui reçoivent ainsi quelque argent. **De modestes emplois sont créés mais aussi des compétences sont acquises** : en élévation d'enceinte sécurisée, en animation on l'a vu, compétences aussi en culture vivrière, en élevage (lapins, moutons, cochons, poules), grâce aux interventions de professionnels du secteur. Un habitant d'Orouck résume très bien de nombreux bienfaits occasionnés par les projets du consortium :

*« Avec le type de programme mis en place par solidarité, les jeunes n'ont plus tendance à partir ailleurs. Les élèves ne sont plus transférés dans d'autres zones : ils ont trouvé une bonne base de formation Ils apprennent de concert avec leur parent la gestion de la vie. Avec l'encadrement qu'ils reçoivent de l'agronome pour le jardin et du vétérinaire pour la production animale, ils ont appris à apprécier la qualité des produits et leur effet sur la santé. »*

CEE d'Orouck, Nippes

L'équipe d'évaluation brosse ainsi un tableau, peut-être pas exhaustif, mais suffisamment large pour démontrer s'il en était besoin encore combien **les projets sur l'école comme vecteur de changement social et ferment de résilience face aux crises étaient judicieusement ciblés et à fort impact psychologique, éducatif, social et culturel**, comme l'immense majorité des personnes interrogées nous l'ont déclaré.

## **La réponse du deuxième programme à la crise de post-urgence a été la bonne**

Au terme de ce chapitre, l'équipe d'évaluation peut démontrer que le programme « École, ferment de résilience » (et dans une moindre mesure le premier programme), qui répondait à une situation de crise, donc à des problèmes qu'il fallait régler urgemment, a touché son objectif.

**Le retour à l'école est devenue une réalité** repérée par les personnels éducatifs, du DDE à l'animateur·rice. Les défections sont plus rares parce que les établissements sont accueillants, plus proches des domiciles ; et ce retour à l'école se fait avec plaisir comme l'ont témoigné des élèves eux-mêmes. Le fait de recevoir un repas chaud au déjeuner ne peut qu'inciter les élèves à venir qui, pour nombre d'entre eux, partaient à l'école le ventre vide. Une cour d'école, un terrain de jeux, les animations proposées par les animateur·rice·s sont propres à attirer les élèves.

**L'amélioration de l'enseignement a été permis** par la réduction de la taille des classes : leur hétérogénéité est plus gérable. Des murs et des toits en dur, délimitent véritablement un espace d'apprentissage et donc favorise la concentration des élèves. Les enseignant·e·s ont reçu des outils pour améliorer leur pédagogie : des kits, des formations, eux-mêmes ont plus d'aisance et de satisfaction à enseigner dans des bâtiments fonctionnels et conçus pour être des lieux pédagogiques.

**Le relèvement des communautés est exprimé par les habitants**, dont les enfants, qui parlent de sérénité retrouvée avec le sentiment d'être mieux armé pour faire face à une catastrophe naturelle (grâce aux écoles construites aux normes et aux comportements de protection). Les enseignants, bien qu'adultes, ont été éprouvés comme leurs élèves ; les uns et les autres se sentent désormais rassérénés. Les prises en charge dans les centres psychologiques ne sont pas étrangers à cette amélioration psychique. L'autonomisation des femmes est plus importante, leur place dans la gouvernance éducative et le développement communautaire s'affirme. Elles peuvent s'affranchir davantage par la gestion des revenus. La gouvernance de conseils d'école par la voix démocratique a permis de resserrer les liens entre habitants. Les chantiers même des écoles ont spontanément fédéré les gens de la communauté qui devinaient que c'est par l'école que viendrait des bienfaits. Les familles ont peu à peu les moyens d'améliorer leur quotidien grâce à la viande des élevages ou au commerce (cacao, animaux, légumes...). Ne plus envoyer son enfant dans une école lointaine fait économiser le coût du trajet voire un hébergement dans une autre ville.

Certes, tout n'est pas « parfait dans le meilleur des mondes » pour paraphraser Voltaire mais au moins la situation est stabilisée et les conditions instaurées sont propices à un accroissement des effets dans la durée.

## **Durabilité**

### **17. Quels facteurs favorisent le développement et la continuité de la phase 2 des programmes ?**

La durabilité des programmes en Haïti dépend de la complémentarité des approches, de l'engagement des pouvoirs publics et de la mise en place de stratégies visant à améliorer l'éducation et à renforcer l'implication de la communauté. La continuité des actions entreprises dans la phase 2 dépendra de la capacité à intégrer ces éléments dans la planification et la mise en œuvre des programmes.

**Le bureau de Solidarité Laïque est au cœur de la mise en place des programmes.** Son **implication ancienne** (depuis un quart de siècle) dans des projets en faveur des Haïtiens, son **implantation en Haïti même**, à Port-au-Prince mais aussi à Jérémie, chef-lieu du département de Grand'Anse, et à Miragoane, commune des Nippes, deux des trois circonscriptions concernées par les programmes, donc au plus proche des habitants, parlent en sa faveur. Du reste, les bénéficiaires des actions de cette ONG qui ont été interrogés ne s'y sont pas trompés car ils ont tous loué la proximité, l'investissement et **le travail hautement productif des membres de Solidarité Laïque.**

Cette proximité permet à SL de pouvoir bâtir des projets finement ajustés avec les besoins de la population, en particulier ceux des enfants des écoles. En outre, **son expertise est renforcée par une collaboration étroite et durable avec Électriciens-sans-frontières et Action Education**, deux autres ONG qui connaissent également très bien Haïti ainsi que les lacunes et les atouts des constructions scolaires et de la formation des personnels. Ces trois spécialistes chacun en leur domaine font de leur **consortium une force de frappe** qui est donc à même de poursuivre les programmes qui ont été engagés au cours de cette première phase.

On n'oubliera pas que Solidarité Laïque n'a jamais ménagé sa peine, notamment lorsqu'il s'est agi de remodeler les programmes en fonctions des aléas climatiques, économiques et politiques. Ce n'était pas du temps gaspillé mais c'était du temps « caché » qui s'est ajouté au temps habituellement dévolu aux réunions de coordination, discussions, gestion des projets éducatifs communautaires, visites sur le terrain des écoles (dans les CEE, sur les chantiers, par exemple), etc. Ces centaines d'heures passées par les dirigeant-e-s, les cadres, les personnels administratifs, les animateur-ice-s sont hélas peu prises en considération et donc insuffisamment comptabilisés dans les budgets. **Ce travail de longue haleine sans que le souffle retombe est un autre facteur qui favorisera le développement et la continuité de la phase 2** des programmes.

**Les pouvoirs publics apprécient et s'adaptent aux actions mises en place, soutenant les différentes activités développées par les programmes.**

L'engagement des autorités publiques revêt une importance cruciale pour garantir la pérennité des programmes. Il est impératif qu'elles reconnaissent la valeur des actions entreprises et les intègrent dans leurs politiques éducatives. Les entretiens et les groupes de discussion ont révélé que les pouvoirs publics en Haïti expriment une **volonté de soutenir l'intervention du consortium**, ce qui renforce la perspective de durabilité à long terme du projet. Par exemple,

- Les représentants du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) dans les trois régions ont exprimé leur appréciation pour l'approche holistique et participative des programmes, et leur **désir de la reproduire**

**dans d'autres écoles.** Cette ouverture à l'adoption des meilleures pratiques témoigne de leur engagement.<sup>46</sup> A ce sujet, un Directeur départemental, appréciant le travail fourni par ESF, a confié qu'il allait contacter cette ONG car le ministère ambitionne de faire électrifier en solaire les trois lycées d'Haïti.

- leur implication dans le projet se manifeste par leur proactivité à proposer des initiatives telles que la poursuite des projets scolaires, notamment la formation des enseignant-es et les activités périscolaires. Cette démarche témoigne également de leur **volonté de soutenir les initiatives éducatives à long terme.**
- Divers acteurs locaux insistent sur l'importance de la sensibilisation au sein de la communauté et sur une gestion efficace de l'école, ce qui reflète **un engagement en faveur du soutien global de l'éducation.**

L'engagement des pouvoirs publics et d'autres acteurs locaux à Haïti constitue un élément clé pour la durabilité des programmes, et leur volonté de collaborer activement renforce l'espoir d'un impact éducatif continu à long terme.

**Les animateur-riche-s se sont révélé-e-s être des acteurs-clés pour la bonne exécution des activités.** Leur présence et leur plus grand nombre (deux par école minimum) sont un gage de pérennité. L'équipe d'évaluation le constate : ces animateur-riche-s communautaires paraissent corvéables à merci et doués d'une polyvalence qui étonne mais qui inquiète aussi: sans eux (ce qui est possible s'ils se démotivent et démissionnent car chichement rétribués, ou s'ils s'épuisent dans ces tâches multiples), le système se délitéra. La mise en œuvre des deux projets est certes effective, les premiers résultats sont déjà très prometteurs mais l'ensemble reste fragile. **Les animateur-riche-s sont un liant indispensable au maintien d'une communauté soudée autour de son école.** Indispensable aussi leur présence auprès des enfants car les activités extrascolaires aident beaucoup les très jeunes à développer leur sens de la curiosité, aiguissent leur éveil au monde, leur font découvrir des activités nouvelles et c'est bien là le but final des projets : faire des élèves des enfants les plus heureux et le plus épanouis possibles en dépit d'un contexte très difficile.

En ce qui concerne, les **facteurs susceptibles d'influencer la durabilité des programmes** ; plusieurs interlocuteurs ont souligné des conditions communes. La continuité des actions entreprises dans la phase 2 dépendra de la capacité à intégrer ces éléments dans la planification et la mise en œuvre des programmes. Ils consistent en : 1) renforcement des capacités des enseignant-e-s à travers des formations dédiés, 2) constructions supplémentaires et concrétisation des projets d'école (classes, toilettes, cantines, clôtures sécuritaires dans tous les établissement scolaires), 3) intégration systématique dans le cursus scolaire de cours sur les risques et désastres, 4) sensibilisation continue de la communauté, 5) collaboration pérenne entre l'école, la communauté, et les autorités locales.<sup>47</sup>

## **18. L'articulation des actions autour des trois axes actuels est-elle pertinente pour la continuité des activités et des programmes en Haïti ?**

---

<sup>46</sup> Entretiens, groupes de discussions, récits de vie

<sup>47</sup> Entretiens, groupes de discussions, récits de vie

L'articulation des actions autour de trois axes (infrastructures scolaires, gouvernance locale, qualité de l'éducation/résilience) dans les programmes en Haïti se révèle pertinente pour garantir la continuité des activités. **Ces axes, impliquant la réhabilitation des écoles, l'implication des autorités locales, et l'amélioration de la qualité de l'éducation, sont essentiels pour créer des bases stables permettant d'assurer la continuité de l'éducation.** Les efforts actuels, notamment en réponse au séisme de 2021, ont posé des fondations solides pour la continuité des activités, mais il est crucial de maintenir ces actions pour assurer la durabilité à long terme.

### **L'articulation des actions autour de trois axes actuels, contribuent à la continuité des programmes dans les régions.**

L'évaluation trouve que l'articulation des trois axes (infrastructures scolaires, gouvernance locale, qualité de l'éducation/résilience) est pertinente pour la continuité des activités et des programmes en Haïti :

- **Infrastructures scolaires** : La construction et la réhabilitation d'écoles sont essentielles pour offrir un environnement d'apprentissage sûr et adéquat. Ces infrastructures améliorent la qualité de l'éducation et renforcent la résilience des écoles aux catastrophes naturelles, comme les normes parasismiques mentionnées. Cependant, il est important de maintenir ces infrastructures à long terme pour garantir leur durabilité.
- 1. **Gouvernance locale** : Impliquer les autorités locales, les conseils d'école, et les membres de la communauté dans la gestion des écoles est un élément clé de la durabilité. Cela favorise la responsabilisation et la pérennisation des efforts. Les commentaires des directeurs d'école et des délégués de la ville soulignent l'importance de cette approche participative.
- 2. **Qualité de l'éducation/Résilience** : Les programmes visent à améliorer la qualité de l'éducation et à renforcer la résilience des écoles et des élèves aux crises. Les formations des enseignant-es, l'animation pour les enfants, et les activités périscolaires contribuent à cet objectif. Cependant, il est crucial de poursuivre ces actions pour maintenir et améliorer la qualité éducative.

### **Les programmes sont adaptés à la crise actuelle et ont créé des bases stables pour permettre la continuité des activités dans les régions de Grand'Anse, Nippes et Sud.**

Les programmes semblent adaptés à la crise actuelle en Haïti, notamment après le séisme du 14 août 2021. Les bases pour la continuité des activités semblent stables :

1. **Réhabilitation des écoles après le séisme** : Le Programme 2 vise à faciliter le retour durable des enfants à l'école en réhabilitant ou reconstruisant des écoles conformes aux normes parasismiques. Cette réponse immédiate au séisme permet de créer un environnement éducatif sûr pour les élèves. Cela constitue une base solide pour la continuité des activités en assurant que les infrastructures éducatives sont résilientes aux catastrophes naturelles.
2. **Formation et renforcement de la résilience** : Les formations des enseignant-e-s et des animateur-ric-e-s intègrent des compétences liées à la gestion des risques et des

désastres. Cela contribue à renforcer la résilience des écoles et des communautés locales face aux crises, ce qui contribue à la stabilité des activités éducatives.

3. **Implication de la communauté** : L'implication des membres de la communauté dans la gestion des écoles et dans des projets tels que l'élevage caprin et les jardins scolaires crée une base solide pour la continuité des activités. Les parents et la communauté sont investis dans la réussite des programmes.

*« C'était la meilleure des approches, d'impliquer les partenaires et les membres de la communauté. La coopération entre les diverses parties prenantes était un point clé dans l'avancement du projet. »*

**membres du CEE de Fonds Rouge Torbeck, Grand'Anse**

4. **Besoin de maintenir les efforts** : Les commentaires des acteurs locaux soulignent la nécessité de maintenir les actions entreprises, notamment en continuant à former les enseignant-es, en fournissant un soutien financier et matériel aux écoles, et en élargissant les projets pour répondre aux besoins continus, et/ou émergents. Cette volonté de persévérer contribue à maintenir la stabilité des activités éducatives.

## Approches transversales

### 19. Dans quelle mesure les programmes ont-ils permis le renforcement du pouvoir d'agir des femmes et leur autonomie ?

**L'approche holistique adoptée dans le cadre des programmes, a permis aux femmes de renforcer leur autonomie et leur pouvoir d'agir dans leurs activités quotidiennes.**

La prise en compte du genre dans les écoles d'Haïti est un enjeu crucial pour assurer l'égalité des chances et l'épanouissement des filles et adolescentes. L'évaluation trouve que l'approche holistique adoptée par les deux programmes en Haïti, ont permis d'intégrer des femmes dans diverses activités et domaines, ce qui a contribué à renforcer leur autonomie.

- **Autonomie politique** : La présence de femmes dans les Conseils d'école élargis (CEE) montre que les femmes sont activement impliquées dans la gestion des écoles et dans la prise de décisions concernant l'éducation. Par ailleurs, les femmes sont impliquées dans diverses activités communautaires, y compris le transport de l'eau, la cuisine, et la gestion des écoles. Le respect de leurs contributions est souligné.
- **Autonomie financière** : Les femmes sont également présentes dans les jardins scolaires et participent à des activités génératrices de revenus (vente de légumes, de cacao, d'animaux d'élevage), ce qui renforce leur autonomie financière. La participation des femmes aux activités économiques, comme la vente de produits issus des jardins scolaires, les a rendues plus visibles et actives au sein de la communauté. Par ailleurs, la mise en place d'un programme de formation dans le domaine de la couture, a permis à des femmes d'acquérir des compétences et de devenir plus indépendantes sur le plan économique.

- **Pouvoir d'agir** : Les formations sur le genre ont contribué à sensibiliser les femmes à leurs droits et à leur potentiel, favorisant ainsi leur confiance en elles et leur pouvoir d'agir. Les activités rémunératrices permettent aux femmes de collecter de l'argent qu'elles rapportent au foyer et donc de gagner encore en autonomie par la gestion du budget familial. On rappellera aussi leur intégration dans les CEE, leurs prises de paroles, leurs propositions, leurs votes (qui comptent autant que ceux des hommes), leur prise de poste de trésorière, autant d'aspects concrets qui renforcent leur prise en main de la vie publique et privée.

*« Je participe à toutes les activités de l'école, lorsque la Solidarité Laïque organise des séances de formation sur l'art floral, sur la fabrication de savon liquide, ou des cours de dessins j'y participe toujours. [...] Quand je participe à ces activités, je me sens bien, parce que je n'avais pas l'habitude avant, aujourd'hui je sais faire pleins de nouvelles choses. »*

**Jeune fille de 17 ans, de l'école Assomption, Grand'Anse**

*« Pendant l'ouverture du centre de couture, des gens viennent de la commune de Bonbon, de la huitième section, pour apprendre la couture, c'est un progrès pour la zone. Les mères de familles sont soulagées parce qu'elles peuvent apprendre un métier. Dès la sixième année les jeunes filles commencent à apprendre à coudre. Ce qui sera un plus à gagner pour les membres de la communauté d'un point de vue économique. »*

**Membre du CEE de Fonds Rouge, Torbeck**

L'approche holistique adoptée dans le cadre des programmes en Haïti a donc permis de renforcer l'autonomie et le pouvoir d'agir des femmes. **Cependant, malgré ces avancées, des défis subsistent, notamment en ce qui concerne l'accès à l'éducation des filles, les stéréotypes de genre persistants, et les violences sexistes.** Et si les projets ont prêté une attention toute particulière à l'égard des femmes, il n'a pas été porté à la connaissance de l'équipe d'évaluation que des sensibilisations à l'égard des hommes aient été conduites, en particulier sur leur implication dans les tâches et les travaux familiaux. **L'amélioration de l'égalité des genres dans les écoles haïtiennes reste donc un effort collectif** impliquant la société civile, les parents, les enseignant-es, les directeurs d'école, les autorités locales et le ministère de l'Éducation nationale.

**Les programmes ont contribué à la scolarisation des filles et des jeunes, en favorisant leur participation et en permettant des taux de scolarisation, d'achèvement et de réussite scolaire plus élevés.**

Plusieurs défis persistent par rapport à la scolarisation des filles et des jeunes. Ils étaient déjà connus lors du lancement des programmes, et ils sont rappelés ici car ces défis ont été confirmés lors des entretiens de terrain. Lorsqu'elles vont à l'école primaire et secondaire en Haïti, les filles rencontrent des obstacles importants :

- **L'accès à l'éducation reste** inégal, en particulier dans les zones rurales, où les filles ont moins d'opportunités d'aller à l'école en raison de la distance, de la pauvreté et des normes culturelles.
- **Les stéréotypes de genre** persistent, limitant les choix d'orientation scolaire et professionnelle des filles.
- **Les violences sexistes**, le harcèlement et les mariages précoces sont d'autres défis auxquels elles sont confrontées. Des séances de sensibilisation sont menées auprès des filles (reste à savoir si les garçons sont conviés). Le discours semble efficace car un·e animateur·rice des Nippes a dit que contrairement à l'année passée, il n'y avait eu aucune élève enceinte.

Les programmes ont tenté d'améliorer la situation. **Les enseignant·e-s et les directeurs d'école travaillent à sensibiliser à l'égalité des genres.** Ils intègrent des programmes d'éducation sexuelle et de lutte contre les discriminations de genre dans le curriculum, à l'adresse tant des filles que des garçons. **Les écoles cherchent également à créer un environnement inclusif et sécurisé** en formant le personnel à la prévention du harcèlement. Ainsi, les programmes semblent avoir eu un impact positif sur la scolarisation des filles et des jeunes en favorisant leur participation.

- Il y a une proportion équilibrée de filles et de garçons dans les écoles primaires et les filles sont de plus en plus nombreuses à fréquenter l'école, ce qui indique une **amélioration de l'accès des filles à l'éducation.**
- Les formations et les sensibilisations sur le genre ont contribué à créer un **environnement scolaire plus favorable à l'égalité des droits** entre les sexes.
- Les filles continuent à suivre leurs études malgré les défis tels que les mariages précoces ou les grossesses, ce qui favorise l'achèvement et la **réussite scolaire des jeunes filles.**

**L'amélioration de l'égalité des genres dans les écoles haïtiennes reste un effort concerté qui nécessite l'intervention d'une multitude d'acteurs.**

Les activités des programmes ont permis des avancées positives, telles qu'une augmentation du taux de scolarisation des filles (affirmé par les directions d'école et les DDE) et une plus grande conscientisation à l'égalité des genres (confirmé par les focus groups de parents et récits de vie). Cependant, des défis subsistent. **L'égalité des genres dans l'école haïtienne nécessite davantage d'enseignant·e-s et d'animateur·rice-s formé·e-s sur les questions de genre, et une lutte soutenue contre les normes culturelles discriminatoires. Il est essentiel de continuer à travailler sur ces fronts** pour garantir que les filles haïtiennes bénéficient d'une éducation de qualité, d'un environnement favorable à leur épanouissement en tant que filles, et de lutter contre les inégalités persistantes de genre dans l'éducation.

L'évaluation conclut que l'amélioration de l'égalité des genres dans les écoles primaires et secondaires en Haïti reste une entreprise collaborative. Cette coopération est essentielle pour trouver des solutions concrètes aux défis persistants. Les acteurs sont reconnus comme déterminants pour avancer sur la prise en compte du genre :

- La **société civile haïtienne**, y compris des ONG et des groupes de défense des droits des femmes, joue un rôle crucial en sensibilisant la population aux enjeux de l'égalité des genres et en plaidant pour des politiques éducatives plus inclusives. Ils organisent des ateliers, des campagnes de sensibilisation et des programmes de formation pour encourager le changement social.
- Les **parents d'élèves** sont également des acteurs clés. Leur implication peut se traduire par un soutien à l'éducation de leurs filles, en les encourageant à poursuivre leurs études et en combattant les stéréotypes de genre à la maison. Les associations de parents d'élèves peuvent également dialoguer avec les écoles pour promouvoir des environnements plus égalitaires.
- Les **directeurs d'école et les enseignant-e-s** jouent un rôle pivot. Ils doivent être formés sur les questions de genre pour éliminer les discriminations et créer des salles de classe inclusives. Les autorités locales, notamment les municipalités, peuvent allouer des ressources pour l'amélioration des infrastructures éducatives, facilitant ainsi l'accès des filles à l'éducation.
- Les **conseils d'école**, composés de divers membres, y compris les parents, les enseignant-e-s, les directeurs d'école, les représentants du ministère de l'éducation nationale et des collectivités locales, jouent un rôle crucial. Ils contribuent à créer un climat favorable à la compréhension, à la réflexion et à l'action pour améliorer le statut des filles dans les écoles primaires et secondaires en Haïti. Ils peuvent influencer les décisions, mobiliser des ressources et encourager la participation active de la communauté dans la promotion de l'égalité des genres.
- Le **ministère de l'Éducation nationale en Haïti**, malgré les défis économiques du pays, s'efforce de promouvoir l'égalité des genres dans les écoles. Il développe des politiques visant à éliminer les discriminations de genre et à encourager la participation des filles. Cependant, il est confronté à des contraintes budgétaires et à des problèmes d'infrastructure qui entravent sa capacité à mettre en œuvre ces politiques de manière efficace.

En résumé, l'amélioration de l'égalité des genres dans les écoles haïtiennes est un effort concerté qui implique la société civile, les parents, les enseignant-es, les directeurs d'école, les autorités locales et le ministère de l'Éducation nationale. Malgré les difficultés, ces efforts collectifs visent à créer un environnement éducatif plus égalitaire pour les filles en Haïti. Les programmes ont cherché à les renforcer en agissant sur plusieurs leviers. L'avenir jugera de l'efficacité.

Les retours dont dispose l'équipe évaluatrice tendraient donc à certifier que les femmes jouent dorénavant pleinement et librement leur rôle aux côtés des hommes et à égalité. Il est difficile néanmoins d'assurer qu'il en est réellement ainsi. Certes, de nombreuses femmes sont directrices ou trésorières des CEE mais la réalité est peut-être moins idyllique (aucun consultant local n'a pu assister, par exemple, au déroulement d'un comité d'école). Car les écoles concernées sont situées dans des zones reculées où les mentalités évoluent difficilement, des mentalités où le patriarcat a souvent force de loi. Par ses sessions sur le genre, le programme «École, vecteur de changement social » a donné l'impulsion pour une sensibilisation sur le genre. Si la réflexion s'engage maintenant au sein de la communauté puis l'action, ce sera une première victoire dans la lutte contre les discriminations.

## 20. Dans quelle mesure les programmes ont-ils pris en compte les questions climatiques et environnementales dans leur élaboration et mise en place ?

Les programmes en Haïti montrent une certaine prise de conscience des questions environnementales, avec des initiatives visant à sensibiliser les communautés locales et à intégrer ces questions dans l'éducation des enfants. Cependant, **il existe encore des variations dans la manière dont les écoles abordent ces questions, et il est essentiel de continuer à renforcer l'approche environnementale dans l'ensemble des activités** pour favoriser une meilleure protection de l'environnement et la résilience aux changements climatiques.

**Les programmes ont agi sur des plans divers pour aborder la question environnementale en Haïti (i.e., sensibilisation & formation, amélioration des lieux, renforcement des capacités pédagogiques, réduction des déchets).**

Il y a plusieurs exemples de programmes qui ont contribué à la sensibilisation des communautés locales aux questions environnementales. L'évaluation observe globalement trois types d'action permettant au consortium d'améliorer la prise en conscience des questions environnementale en Haïti :

- **Sensibilisation et formation des enfants et des enseignant-e-s**, à travers la formation des enfants à l'éducation environnementale, ainsi que des enseignant-es dans 25 écoles.<sup>48</sup> Par ailleurs, lors de la réalisation des centres d'appui psychosocial dans le Grand Sud, le programme a pu sensibiliser les enfants à l'importance des arbres, de la biodiversité et de la réduction de la pollution plastique. Les activités, telles que le théâtre et les jeux, ont permis d'impliquer les enfants et de les sensibiliser de manière ludique.<sup>49</sup> Par ailleurs, **L'association APPEL** a intégré l'éducation nutritionnelle avec la sensibilisation à l'environnement local. Ils mettent également l'accent sur l'utilisation de produits locaux dans les cantines scolaires.
- **Renforcement des capacités pédagogiques pour intégrer les enjeux du climat**, où les supports pédagogiques ont été spécifiquement créés
- **Amélioration des infrastructures et lieux d'apprentissage**, à travers la création des jardins scolaires avec des activités liées au climat, telles que la biodiversité et la conservation du milieu naturel, qui a touché 50 élèves et a inclus des séances théoriques et pratiques ; ou simplement à travers l'installation des poubelles pour la gestion des déchets.<sup>50</sup>
- **Choix affirmé d'installations solaires pour alimenter les écoles en énergie.** Cette solution était la plus appropriée pour des établissements situés en zone isolée et s'avère la plus écologique en ces temps où les énergies fossiles sont combattues.
- **Réduction des déchets plastiques** via des activités mettant l'accent sur la gestion des déchets plastiques, en sensibilisant les élèves et la communauté à la réduction de la pollution plastique. Cela montre une préoccupation pour la protection de l'environnement local.

---

<sup>48</sup> Niong PUHAI.

<sup>49</sup> Rapport d'activité relatives à la réalisation des camps d'appui psychosocial dans le Grand Sud.

<sup>50</sup> Le rapport d'exécution

Il est également important de noter que **le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle envisage d'inclure les changements climatiques dans ses priorités ministérielles**, ce qui démontre une prise de conscience au niveau gouvernemental.

*« Ils nous ont conseillés de garder l'environnement propre, de gérer les déchets, de s'assurer que les toilettes soient toujours propres. Ils ont dit de rendre potable l'eau qu'on utilise, de toujours nous laver les mains, de respecter les règles d'hygiène. On doit également protéger les arbres, pour avoir un environnement vert, ce qui nous permettra de respirer un air sain. Avant de couper un arbre, on doit s'assurer d'en planter dix au préalable. »*

**Parents et bénévoles de Fieffé, Grand'Anse**

## Récapitulatif des effets attendus et inattendus des deux programmes

Au terme de cette analyse, l'équipe d'évaluation propose par le tableau ci-dessous de rappeler les impacts induits par l'application des programmes. La distinction entre ces deux programmes est parfois ténue car, comme il a été souvent dit déjà, les impacts sont souvent corrélés entre eux. Cette distinction est surtout visuelle sans chercher à trahir la visée holistique du consortium.

	Premiers effets visibles	Effets possibles encore attendus
<b>« École, vecteur de changement social en Haïti »,</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La classe, un nouveau cadre pédagogique propice à la concentration des enfants et au suivi des élèves</li> <li>• Une pédagogie plus efficace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre de formation élargie à des cours pour adultes</li> <li>• Des résultats scolaires en hausse</li> <li>• Une pédagogie moderne bien assimilée</li> </ul>
	Rapprochement des familles (elles ne voient plus leur(s) enfant(s) partir extrêmement loin du domicile grâce aux écoles recentrées)	
	Renaissance d'une communauté : tout le monde participe et profite : du notable à l'élève en passant par le représentant du MENPF à l'agricultrice	
	Activation de la démocratie	
	Considération accrue des jeunes/animateur·rice·s auprès de la communauté dont ils.elles sont un liant prépondérant.	
	La gestion de projet peut être effectuée par les décideurs qui deviennent autonomes	Multiplication des projets d'école ou de projets pour la ville, le village

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les jeunes filles respectées (risque des grossesses précoces mieux évalué et déjà moins fréquentes)</li> <li>• Prise en considération de la voix des femmes, participation visible et productive dans la gestion et l'économie de la communauté (et relative autonomie financière des femmes accrue par la création de mutuelles de solidarité)</li> </ul>	Respect total à l'égard des jeunes filles
	Lutte contre le chômage (création de « petits boulots », de compétences renforcées ou acquises ou encore véritables fonctions dans les activités rémunératrices : élevage, couture, etc.)	Création d'emplois pérennes donc moins d'exode rural
	Vie ordinaire plus supportable (créations de sources de revenus pour les familles)	
	Préventions des maladies (principes hygiéniques acquis, alimentation moins carencée, trajet scolaire moins pénible)	Baisse de la mortalité infantile
	Souci marqué pour la préservation du milieu naturel et de la gestion des déchets	Un avenir plus éco-responsable
<b>« École, ferment de résilience face aux crises en Haïti »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Havre de paix des écoles (murs en dur et aux normes, clôture)</li> <li>• Sérénité de la communauté face aux risques climatiques (l'école-refuge aux normes antisismiques rassure)</li> <li>• Connaissance des attitudes qui sauvent en cas de fléau naturel</li> <li>• Accès plus sûr aux écoles (moins de chemin à parcourir, éclairage, sensibilisation aux risques de mauvaises rencontres pour les filles)</li> <li>• Goût retrouvé pour l'école chez les enfants (diminution des défections)</li> <li>• Confiance retrouvée pour enseigner chez les maître·sse·s</li> <li>• Résilience alimentaire : alimentation plus variée plus nutritive et en tout cas en plus grande quantité et au moins un véritable repas chaud par jour</li> <li>• Épanouissement des enfants (instruction, jeux, tournois, fête d'école...) et, partant, de leurs parents</li> </ul>	Augmentation des capacités cognitives des élèves, donc de meilleurs résultats scolaires (vers une situation socio-professionnelle meilleure ?)
	A long terme...	Reproduction des programmes dans d'autres départements

## 4. Conclusion

L'un des deux projets portés par le consortium, « École, vecteur de changement social en Haïti », a poursuivi une double ambition : La première est de permettre à des élèves de pouvoir étudier dans les meilleurs conditions possibles, ce qui est un investissement à long terme : les études permettant de prétendre à un métier intéressant et rémunérateur, elles augmentent les chances d'une élévation dans la société et donc d'un changement social. La seconde repose sur cette considération, presque un pari, du consortium que l'école peut être en capacité de permettre à la communauté qui gravite autour de l'institution scolaire de refonder un nouveau pacte citoyen, de faire les choses du quotidien autrement, mieux, afin de vivre dans des conditions socio-économiques plus favorables.

L'autre projet, « École, ferment de résilience face aux crises en Haïti », se présente comme une réponse d'urgence aux besoins considérables et de tous ordres d'une population, non seulement enclavée, éloignée des centres urbains, mais frappée par une série de catastrophes naturelles, dont le dernier séisme de 2021, qui a mis à terre ou fragilisés notamment bon nombre de bâtiments scolaires. Le consortium a donc choisi de reconstruire et de réhabiliter ces bâtiments précisément et de soutenir sur le plan psychologique les victimes encore traumatisées.

Les objectifs précis des deux projets répondent aux exigences du MENFP, conscient des enjeux et des problèmes, mais qui se trouve en grande difficulté pour disposer des moyens techniques et financiers suffisants afin de concrétiser les projets gouvernementaux en matière de politique éducative. Les ONG Électriciens sans frontières, Action Éducation et Solidarité Laïque sont venues mettre en œuvre leurs projets, harmonisés avec les souhaits du Ministère, mais aussi répondant aux besoins des populations des départements de Grand'Anse, du Sud et des Nippes.

L'adhésion de tous aux réalisations et aux activités est déjà un premier signe de la réponse appropriée du consortium pour combler des carences, corriger des défauts, innover des comportements, remanier la gouvernance de l'institution scolaire.

Le choix d'une approche globale fut un choix hardi, novateur même pour ce type de projets, mais qui a trouvé un écho des plus favorables chez tous les bénéficiaires directs et indirects de ces projets. Bien que la dimension holistique n'apparaisse pas forcément explicitement pour toutes les personnes, par leurs actions, par leur comportement, par les mots qu'elles emploient lorsqu'elles ont été interrogées, celles-ci démontrent que la prise en charge de tous les aspects humains, économiques et matériels a été assimilée, que ces personnes-mêmes ont, par leurs initiatives, souvent contribué inconsciemment à nourrir la vision holistique de la mise en œuvre des programmes.

Enfin, on constate que les impacts de la mise en œuvre des projets sont multidirectionnels, ce qui est logique puisque c'est une vision holistique qui a prévalu à leur montage. L'équipe d'évaluateurs a aussi relevé combien les activités avaient des incidences les unes sur les autres, voire des effets insoupçonnés, tels ces jardins scolaires. Ces jardins sont une activité source de revenus pour les familles mais vont aussi approvisionner les cantines, lesquelles

serviront donc des repas équilibrés, à forte qualité nutritionnelles, ce qui permet de lutter contre la sous-alimentation chronique, mais qui permet aussi d'améliorer la santé physique et cérébrale des élèves dont on peut espérer une amélioration des résultats scolaires, tandis que les mères, déchargées du fardeau de préparer des repas du midi, dégagent du temps pour d'autres activités. Ces impacts en chaîne n'étaient sans doute pas aussi clairement envisagés à l'origine des projets. Mais ils existent – les personnes interrogées l'ont dit – et c'est ce qui fait des programmes une réussite globale qui mériterait un prolongement.

La pertinence de cette approche globale s'est presque imposée aux trois partenaires du consortium, leurs compétences étant complémentaires : la connaissance reconnue du terrain par SL doublée pour ces programmes de responsabilités et de compétences accrues (formation, suivi sur le terrain, pilotage des réunions, coordination des partenaires...) l'expertise technique d'ESF en matière d'installations électriques en des zones démunies et la pratique éprouvée d'AE dans la formation, l'animation et la mobilisation communautaire ont permis de bâtir des écoles adaptées, d'accueillir des enseignant-e-s qui soient mieux formé-e-s et des élèves motivé-e-s pour apprendre dans des lieux agréables et sécurisés, d'impliquer enfin étroitement la population locale par un effort collectif et respectueux de leurs décisions.

La flexibilité des porteurs des projets a été saluée par de nombreux intervenants. Il a fallu être très souple dans la conduite des actions et s'adapter continuellement aux fléaux climatiques inattendus, aux soubresauts d'un climat social explosif, à l'explosion des coûts dus à une inflation aussi subite que sévère et à une pandémie qui a figé longtemps la vie quotidienne. Il a donc été nécessaire d'établir de nouveaux diagnostics, de reprogrammer, de réorganiser les missions, de réévaluer, parfois à la baisse, les prétentions initiales ; ce qui sous-entend des réunions supplémentaires, des concertations, une mobilisation permanente des équipes, autant d'heures non prévues au départ. C'est du temps caché qui s'est ajouté au temps caché ordinaire souvent oublié par les bailleurs de projets.

Les deux projets contribuent à combler des lacunes identifiées par le Ministère de l'Éducation dans les politiques éducatives existantes en fournissant un contenu concret : l'assurance de l'accueil scolaire obligatoire des 6-11 ans, l'amélioration de l'école fondamentale reposant en particulier sur une meilleure formation des maître-sse-s, la création des comités d'école élargis et la création des jardins scolaires. Le MENPF a de son côté bien cerné les objectifs spécifiques des projets du consortium à qui il a donné quitus pour leur mise en œuvre.

Les Objectifs de développement durable trouvent un écho particulièrement fort dans les réalisations des programmes. Cela est assez exceptionnel pour être souligné : les actions menées ont donné de la chair aux intitulés des ODD.

Cohérence entre les activités des acteurs locaux et les activités des programmes, hormis lorsque n'existait pas de politique d'ensemble pour un département. Néanmoins, l'implication de personnalités fédératrices tels que les maires, les représentants des CASEC ou les délégués de ville ont permis une harmonisation ne lésant personne puisque l'approche holistique s'est démultipliée en approche participative et intégrative. C'est une démarche appréciée par les décideurs locaux et les citoyens puisque chacun a pu faire

démocratiquement entendre sa voix dans les CEE au moment de la sélection et du vote du projet d'école qui engageait toute une communauté.

L'évaluation a relevé que les trois ONG ont échangé aussi souvent que nécessaire, de façon fluide, de manière à coordonner efficacement leurs actions. Solidarité Laïque était constamment à la manœuvre pour assurer cette coordination, toujours présente sur le terrain, intégrée aux réunions de façon à prendre le pouls et à avoir des retours des bénéficiaires et des intervenants très multiples, contribuant ainsi à l'efficacité des activités progressivement mises en place.

Le calibrage initial des ressources humaines et financières était sans doute trop sobre au vu des ambitieuses et nombreuses activités à mettre en place. Et l'inflation s'abattant sur Haïti comme ailleurs, faisant bondir les prix, les matériaux et les coûts de transport ont dépassé le plafond budgétaire alloué au seul bâti. Il a donc fallu restreindre le nombre d'écoles construites et/ou réhabilitées. D'autant plus qu'il a fallu rogner sur ce budget « construction » afin d'augmenter le fonds destiné aux formations et aux activités de résilience. Mais 18 écoles construites/rénovées fut un nombre suffisant à l'équipe d'évaluateurs pour percevoir à quel degré les projets avaient permis – déjà – de répondre à la consolidation et à la sécurisation des établissements scolaires. Et s'il y a encore des travaux en voie d'achèvement, élèves et enseignant.e.s peuvent désormais travailler dans des conditions dignes, ce qui est complètement nouveau. Les écoles et leurs commodités (cuisine, par exemple) sont plébiscitées vivement par la communauté scolaire et les gens alentours. Quelques voix discordantes se font entendre qui réclament du matériel scolaire, qui demandent des vitrages, qui... On ne peut satisfaire pleinement tout le monde en même temps. Ces remarques sont cependant en petit nombre, à un moment où les chantiers et la mise en route des activités ne sont pas encore achevés.

L'école est devenue le lieu de fierté de toute une population isolée et jusque-là peu habituée à autant de faveurs. Un membre d'un CEE a dit qu'il aimerait être de nouveau enfant pour profiter des bienfaits des constructions ! Un autre a déclaré qu'il sentait un climat de « paix » dans l'enceinte scolaire, un mot fort qui prend un relief particulier dans un pays agressé par les violences aveugles et sans pitié des groupes armés. Ces sentiments positifs sont presque une surprise pour les évaluateurs qui ne s'attendaient pas à un tel satisfecit des populations.

Ce sont désormais des locaux adaptés, moins bruyants, plus propres à canaliser l'attention des élèves et à permettre aux enseignant.e.s la maîtrise de la conduite de leur classe. Ces écoles nouvelles et accueillantes ont plu aux élèves : ceux qui avaient déserté l'école, parce qu'ils en rejetaient les conditions d'exercice, parce qu'ils étaient moqués par les enfants qui allaient, eux, dans des écoles dignes de ce nom, incités aussi par les familles qui voient d'un très bon œil ces nouvelles constructions, commencent à revenir dans un mouvement bien perceptible maintenant.

D'aucuns prédisent même l'augmentation de l'offre scolaire, non plus aux seuls enfants, mais aussi aux personnes désireuses de prendre des cours du soir, les femmes notamment lesquelles sont demandeuses (sans peut-être avoir envisagé la garde de leurs enfants à une heure tardive (le père, un autre parent, un voisin, une amie ?)).

La sécurité a été un des maîtres mots des deux programmes et l'efficacité du consortium est là encore démontrée : normes paracycloniques et parasismiques, clôtures protectrices, trajets domicile-école réduits et éclairage rassurant.

Les ressources humaines ont aussi manqué : les techniciens du bâtiment ne pouvaient pas se rendre disponibles partout à cause des difficultés de déplacement et de la distance entre les chantiers. Il a manqué aussi des animateur·rice·s alors que leurs missions sont déterminantes pour faire vivre les programmes, créer du lien, épauler les ouvriers du chantier, seconder voire remplacer un maître d'école. Ils ont dû redoubler d'efforts pour assurer au mieux leurs tâches polyvalentes.

Néanmoins, grâce encore la flexibilité des membres du consortium, à la compréhension pragmatique de l'AFD qui a donc su faire également montre de sa souplesse, les contraintes RH et financières ont moins fait peser leur diktat sur la mise en œuvre des programmes, qui sont allés loin dans leur implémentation.

La durée des programmes en Haïti semble être insuffisamment calibrée par rapport aux ambitions et à la complexité du projet. Certes, il fallait construire les écoles, mais cela prend du temps et la mise en œuvre des activités, touchant au cœur même des habitudes de la communauté et de ses pratiques rarement interrogées, prend également beaucoup de temps. Une gouvernance nouvelle a été introduite, beaucoup plus démocratique et donc moins verticale, grâce à la mise en place des conseils d'école élargis. L'implication de personnes étrangères à la pédagogie était donc voulue. Mais il n'était pas certain qu'elle suscite l'intérêt de ces personnes. Or, nombreux sont ceux, femmes et hommes, qui ont intégré ces conseils d'école. Le principe des CEE répond ainsi pleinement à la vision holistique souhaitée par le consortium.

La vie citoyenne s'est également revivifiée à l'extérieur de l'école : nombreux sont ceux qui, à leur manière, selon leurs ressources, en fonction de leurs compétences, ont participé à la naissance de l'école. L'école a été leur but commun, le facteur de cohésion sociale qui manque dans cette société haïtienne dans son ensemble marquée par les déchirements. Encore une fois, la présence des animateur·rice·s a été la trame qui a permis la reconstitution du tissu social et il faut considérer leur implication comme un vecteur indispensable de changement social.

La professionnalisation des jeunes n'a été que peu impactée par la mise en œuvre des projets. Ces jeunes, qui ne le sont plus tout à fait et qui souvent exercent déjà une profession, ont bénéficié certes d'une formation en animation psychosociale et culturelle ; mais il s'est agi d'une montée en compétences ou d'un apprentissage de bonnes pratiques en matière d'animation et non pas d'une formation professionnelle. Leur statut est mal défini, leur revenu n'est qu'une indemnité. Le Ministère songe cependant à consolider ce statut. La présence en suspens de ces jeunes (quid des animateur·rice·s une fois les ONG parties ?), doit être prise en considération si l'on veut éviter le départ de ces personnes-ressources indispensables à la mise en œuvre des activités. Leur départ pourrait en outre venir grossir l'exode rural qui vide déjà les communautés excentrées de leurs travailleurs.

Les projets avaient à cœur de mieux former les maître·sse·s des écoles fondamentales afin qu'un enseignement solide profite aux élèves, qu'à la qualité du bâti s'ajoute la qualité de l'instruction. Aussi le consortium a-t-il lancé plusieurs formations sur de multiples thèmes mais toujours avec la cible finale que ces formations soient vectrices de changement social et de résilience. Si les enseignant·e·s ont apprécié le contenu de ces formations, ont assuré même qu'ils avaient retrouvé le goût pour la pédagogie, ils ont été peu disert·e·s sur leurs contenus auprès des évaluateurs. En outre, tous n'en ont pas encore profité et le regrettent. Il existe donc encore un fort appel du pied du corps enseignant pour bénéficier de formations sur la pédagogie (et ce mot est bien celui employé).

Les maître·sse·s formé·e·s vont commencer à appliquer cette année les principes édictés dans les formations. Cela prendra du temps, nécessitera sûrement encore des ajustements, des ré-explications, car changer ses pratiques de classe ne va pas de soi et peut venir bousculer les habitus culturels (le bannissement du fouet perdurera-t-il ?), même si les classes construites sont adaptées à une pédagogie plus moderne, rénovée. Enfin, il faut laisser du temps aussi pour que les maître·sse·s s'approprient les outils pédagogiques fournis tels que les kits pédagogiques. Aussi est-il trop tôt pour mesurer l'efficacité de ces formations.

On peut néanmoins déjà avancer que les personnes formées à la gestion des risques et désastres, que ce soit directement ou indirectement par rapportage, estiment être beaucoup plus prêtes face à un nouveau séisme et sont beaucoup plus confiantes.

Les formations non formelles ont plu également, si l'on se réfère aux retours des bénéficiaires, qui n'étaient pas que les enseignant·e·s : la gestion de projet (grandement appréciée), les principes d'hygiène, de traitement des déchets, de respect environnemental, le risque de grossesse précoce, d'égalité femme-homme, la saine alimentation, la culture vivrière, la transformation du cacao, l'élevage. Ce fut même pour certains une découverte. Souhaitons que cet enthousiasme se concrétise au quotidien et perdure. Il faut ajouter que la transmission de ces principes est très souvent faite par les animateur·rice·s aux élèves et à la communauté, faisant de ceux-ci les acteurs premiers de l'éducation non formelle.

L'image forte qui apparaît au terme de cette première évaluation est que l'école est devenue le centre de la communauté, un lieu de savoir, oui, mais pas seulement : c'est aussi l'endroit où les gens se rassemblent pour des fêtes, des matches, des tournois ludiques, des concours, des réunions où la démocratie parle. C'est aussi l'endroit qui offre un jardin créole, un poulailler, un élevage de lapins..., autant de sources de revenus pour une population pauvre. C'est aussi l'endroit qui peut servir d'abri en cas de tremblement de terre ou de cyclone. Les écoles imaginées, conçues par l'Appui à la Maîtrise d'Ouvrage du MENFP et le consortium, puis concrétisées sont un point rayonnant qui apporte un mieux-être aux communautés qui les entourent.

La poursuite des projets paraît donc aux évaluateurs une nécessité, autant pour asseoir, consolider, développer les activités et terminer les chantiers prévus dans les 27 écoles que pour donner le temps à ces hommes et à ces femmes de s'emparer des programmes afin de les faire fructifier après le départ des trois ONG.

**En bref,**

Au terme de cette évaluation, il est clair que les deux programmes du consortium ont réussi à atteindre des objectifs essentiels en Haïti. Le premier, axé sur l'amélioration des conditions d'étude des élèves, a non seulement créé des environnements propices à l'apprentissage, mais il a également ouvert la voie à un changement social profond. En permettant aux jeunes d'accéder à une éducation de qualité, il a créé des opportunités pour des métiers plus rémunérateurs, favorisant ainsi une ascension sociale. De plus, ce projet a réaffirmé la conviction que l'école peut être un catalyseur pour la refonte d'un pacte citoyen au sein des communautés.

Le second programme, conçu en réponse aux crises constantes en Haïti, a permis la reconstruction et la réhabilitation d'écoles essentielles pour la communauté. En outre, il a apporté un soutien psychologique aux victimes de catastrophes naturelles. Les impacts multidirectionnels de ces projets, imprévus au départ, sont visibles, notamment à travers les jardins scolaires qui ont non seulement fourni des revenus aux familles mais ont également amélioré la santé des élèves et libéré du temps pour les mères.

La pertinence de l'approche globale adoptée par le consortium a été un facteur déterminant de réussite, avec des compétences complémentaires des trois partenaires. La flexibilité et l'adaptabilité ont été cruciales pour surmonter les obstacles imprévus, tels que les fléaux climatiques, l'inflation soudaine et la pandémie.

Les Objectifs de développement durable ont été concrétisés à travers ces projets et l'approche participative a favorisé une harmonisation des activités avec les besoins locaux. La coordination fluide entre les ONG a renforcé l'efficacité des actions entreprises.

Cependant, des défis persistent, notamment en matière de ressources humaines et financières, ainsi que la nécessité de prolonger la durée des programmes pour consolider les progrès accomplis. Les formations dispensées aux enseignant-e-s et aux communautés ont été bien accueillies, mais des ajustements seront nécessaires pour mesurer pleinement leur efficacité. En outre, la situation précaire des animateur-ric-e-s doit être prise en compte pour éviter leur départ et maintenir l'impact positif des projets.

En fin de compte, l'école est devenue le centre de la communauté, apportant non seulement de l'éducation, mais aussi de la cohésion sociale, des opportunités économiques et un lieu de sécurité en cas de catastrophes. La poursuite de ces programmes est essentielle pour consolider les gains réalisés et permettre aux communautés de s'approprier ces initiatives pour un avenir meilleur.

## 5. Recommandations

### 1. MAINTENIR LES MÉCANISMES PERMETTANT D'ASSURER LA PERTINENCE DES PROGRAMMES DE MANIÈRE CONTINUE.

Le succès des programmes repose largement sur la prise en compte des besoins, ainsi que la flexibilité du consortium – les deux étant des éléments clés pour la réussite des programmes dans le contexte turbulent haïtien. Ainsi, l'équipe d'évaluation recommande de :

- **Continuer à réaliser des consultations régulières** avec les acteurs locaux, y compris les organisations locales, les maires, et les DDE, pour rester informé des besoins locaux en évolution et adapter les programmes en conséquence. Ainsi, continuer à effectuer des diagnostics locaux réguliers pour s'assurer que les adaptations sont basées sur des données et des besoins réels.
- **Renforcer l'implication des trois DDE dans le développement des deux programmes** parce qu'ils sont l'intermédiaire majeur entre le pôle gouvernemental qui initie la politique éducative et les acteurs locaux, souvent isolés et donc éloignés du pouvoir centralisé. Leur présence doit être plus manifeste dans les CEE et auprès des enseignant-e-s pour augmenter le nombre de formations. Pour ce faire, les DDE et leurs collaborateurs doivent bénéficier de formations spécifiques mais aussi disposer des moyens logistiques pour se rendre dans des localités difficiles d'accès.
- **Maintenir les mécanismes de rétroaction continue des bénéficiaires**, y compris les parents, les enseignant-es, les directeurs d'école et les membres des CEE, pour maintenir une réponse efficace aux besoins et aux préoccupations des bénéficiaires.
- **Poursuivre la flexibilité opérationnelle, stratégique, financière et temporelle** pour faire face aux évolutions locales imprévues, en particulier dans un contexte de crises multiples et de vulnérabilités locales.
- **Conserver la composition du consortium dont les forces tripartites ont prouvé leur équilibre et leur complémentarité.** ESF, AE et ESF ont fait la preuve de leur efficacité, sont connus de beaucoup des bénéficiaires de terrain qui leur accorde leur confiance et en qui ils mettent beaucoup d'espoir pour voir perdurer croître l'amélioration de leur condition. Avec ce corollaire qu'il y a tout intérêt à maintenir le bureau local de Solidarité Laïque dont les membres sont très actifs et savent se démultiplier sur le terrain pour harmoniser les actions.

### 2. RENFORCER LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS FINAUX.

Il reste nécessaire d'élargir ou d'ajuster l'opérationnalisation de certaines activités, afin d'assurer que les résultats tangibles (e.g., la construction des écoles), puissent avoir l'effet attendu sur l'atteinte de l'objectif global concernant l'amélioration de l'enseignement en Haïti. Ainsi, l'équipe d'évaluation recommande de :

- **Continuer à déployer les offres de formation pour les enseignant-e-s.** Les formations pour les enseignant-e-s ont déjà montré des signes d'impacts positifs. Elles ont pu avoir lieu parce que le projet post-urgence a réalloué des fonds. Un budget conséquent est donc une nécessité. Ainsi, le consortium peut :
  - Élargir les programmes de formation pour les enseignant-e-s, notamment ceux avec des méthodes d'enseignement modernes et interactives, en mettant l'accent sur des techniques pédagogiques innovantes. Il reste envisageable de travailler

en partenariat avec des organisations spécialisées dans la formation pédagogique pour concevoir des formations adaptées aux besoins des enseignant-e-s.

- Constituer un réseau d'enseignant-es, afin de permettre une transmission de connaissance vers les enseignant-e-s non formé-e-s, et ainsi créer un effet de cascade.
- **Considérer l'augmentation du nombre d'animateur-riche-s** par école pour garantir une meilleure couverture, en particulier dans les zones éloignées, tout en assurant de leur offrir des conditions salariales décentes. En effet, l'implication des animateur-riche-s reste une condition clé pour assurer le succès des programmes en Haïti. Ces personnes assurent les missions des enseignant-e-s en leur absence, constituent le point de contact avec les autres membres de la communauté, et elles sont chargées d'assister les élèves dans leurs activités périscolaires. Ainsi, ils permettent non seulement d'assurer l'adoption réelle de l'approche participative mais aussi l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles haïtiennes. Il est donc essentiel de leur fournir des meilleures conditions de travail afin d'assurer la durabilité du projet, et d'augmenter le nombre d'animateur-riche-s par école à deux comme initialement prévu, dans le but d'élargir l'impact des programmes.
- **Poursuivre l'implémentation des projets d'école.** Un projet d'école au sein des écoles primaires et secondaires en Haïti peut apporter une valeur ajoutée significative à l'éducation en renforçant l'engagement, la motivation et la réussite des élève ainsi qu'en permettant d'identifier les lacunes et les besoins spécifiques des élèves, qu'en autorisant aussi de mettre en place des dispositifs ciblés et de rendre l'école plus attractive (à travers des programmes de soutien scolaire, des activités culturelles et sportives, et l'implication des parents). Ces écoles ont également la capacité de jouer un rôle essentiel dans le soutien de la pérennité des programmes au-delà de leur mise en œuvre initiale. Cela peut être réalisé grâce à l'engagement continu des acteurs locaux tels que le ministère de l'Éducation, ainsi qu'à une participation renforcée des parents et d'autres intervenants scolaires. Néanmoins, pour mettre en œuvre avec succès un projet d'école, plusieurs conditions sont essentielles :
  - L'engagement des enseignant-e-s et de la direction qui doivent soutenir activement le projet d'école et participer à sa planification et à son exécution.
  - La mobilisation des parents dont l'implication est cruciale pour créer un environnement éducatif positif.
  - Un soutien financier adéquat pour soutenir les activités du projet.
  - La mesure du niveau scolaire et pédagogique et l'évaluation régulières pour suivre les progrès et les impacts du projet afin d'apporter des ajustements si nécessaire.
- **Reconsidérer la durée des programmes en Haïti** en tenant compte de la complexité du contexte local. Il est clair que les ambitions des programmes dépassent la période actuelle de trois ans, compte tenu des défis logistiques, économiques et politiques qui caractérisent le pays. Pour garantir l'efficacité des programmes, il est essentiel d'intégrer une flexibilité dans l'adaptation des calendriers, en prenant en compte les contraintes sur le terrain et les ressources disponibles. Il est important de noter que la mise à l'échelle des programmes ne doit pas être précipitée. Les résultats encourageants obtenus doivent être consolidés, surtout face à des éléments fragilisant tels que le potentiel départ des animateur-riche-s et la réticence des enseignant-e-s à adopter de nouvelles pédagogies.

### 3. RENFORCER LA DURABILITÉ DES RÉSULTATS.

Pour garantir la durabilité des résultats obtenus, il est impératif de mettre en place une série de mesures stratégiques. L'équipe d'évaluation recommande de :

- **Élaborer un plan de transition solide** pour assurer la continuité des programmes et des activités communautaires une fois le financement de Solidarité Laïque terminé. Cela pourrait inclure la mobilisation de ressources locales et le développement de compétences en gestion au sein des CEE.
- **Assurer de mettre en place un programme d'entretien régulier** pour garantir que les établissements restent en bon état à long terme. Les écoles rénovées ont déjà montré leur efficacité, mais il est essentiel de poursuivre l'amélioration des infrastructures pour maintenir et renforcer cet impact positif. Cela inclut la réparation rapide des portes, des fenêtres et de toute autre infrastructure nécessaire.
  - Veiller à ce que toutes les écoles aient des portes et des vitres appropriées pour assurer la sécurité et le confort des élèves (comme minimiser les distractions sonores ou les fortes pluies)
  - Examiner la possibilité d'installer des systèmes d'aération efficaces dans les écoles pour réguler la température.

Il peut être intéressant d'encourager également les partenariats avec d'autres organisations locales pour assurer un soutien continu.

- **Sécuriser le statut des animateur-riche-s par un contrat de travail** et offrir des salaires propres à attirer de nouveaux postulants (doublement de leur nombre par école, remplacement si une personne part).
- **Continuer à impliquer activement la communauté locale** dans la gestion et l'entretien des écoles. Encourager leur participation aux activités de suivi et de maintenance, ainsi qu'à la prise de décisions liées à l'école.

## 6. Annexes

### *Annexe 1. Liste de la documentation exploitée*

- État des lieux LCHL Jan-Avril 2023
- Fiches de collecte CEE
- PUHAI - NIONG initiale
- PUHAI - NIONG revue
- PUHAI - Programme activité Tranche 1
- HAISOC – Kan Pa Nou
- HAISOC – NIONG initiale
- Rapport de diagnostic post-séisme
- Rapport-de Diagnostic-Projet École Vecteur de changement social Solidarité Laïque Haïti
- TDR Haïti SL-AE-ESF-VF
- HAISOC – Programme activité Tranche 1
- HAISOC – Programme activité Tranche 2

- Rapport intermédiaire validé
- Rapport final Rapport final de formation : Atelier de Formation sur l'éducation en situation d'urgence dans le grand Sud
- Procès-verbal de sélection et de validation des projets éducatifs communautaires des conseils d'école élargis CEE (26 mai 2023)

## Annexe 2. Questionnaires

### Guide d'entretien pour les membres du consortium

<b>Entretien avec :</b>	
<b>Rôle / poste de la personne interrogée :</b>	
<b>Date et heure :</b>	

#### Questions d'entretien

<b>Questions</b>	<b>QE</b>
------------------	-----------

<b>Pertinence</b>	
1. Dans quelle mesure les besoins des bénéficiaires ont-ils été pris en compte dans l'élaboration et la mise en place des programmes ?	QE1
2. Dans quelle mesure les programmes ont-ils évolué en fonction du contexte local ?	QE3
<b>Cohérence</b>	
3. Dans quelle mesure les objectifs et les activités des programmes s'alignent-ils sur les objectifs nationaux du secteur de l'éducation ? Et aux agendas internationaux et régionaux ?	QE4 / QE5 / QE6
<b>Efficiences</b>	
4. Dans quelle mesure la communication interne au sein du consortium contribue-t-elle à la planification et à la mise en œuvre des activités des programmes ?	QE7
5. Dans quelle mesure les ressources humaines et financières et la durée des programmes sont-elles suffisantes pour permettre une mise en œuvre efficace des activités ?	QE8 / QE9
<b>Efficacité</b>	

6. Dans quelle mesure les programmes permettent-ils de répondre à la sécurisation et à la consolidation des établissements scolaires ?	QE10
7. Dans quelle mesure les CEE permettent de renforcer la pratique de la démocratie et le tissu citoyen dans les régions cibles ?	QE11
8. Dans quelle mesure les programmes contribuent-ils à la professionnalisation des jeunes et à la lutte contre l'exode rural en Haïti ?	QE12
<b>Impacts</b>	
9. Dans quelle mesure les programmes contribuent à améliorer les conditions et la qualité des enseignements et apprentissages dans des zones enclavées et isolées ?	QE13 / QE14
10. Dans quelle mesure les programmes favorisent le développement des écoles en Haïti comme acteur de développement social et communautaire ?	QE15
11. Dans quelle mesure la vie quotidienne des enfants, jeunes et familles vulnérables a été améliorée grâce à l'action des programmes ?	QE16
<b>Durabilité</b>	

12. Quelles stratégies pourraient être mises en œuvre pour amplifier les résultats et les impacts des activités des programmes en vue de la phase 2 ?	QE17 / QE18
<b>Approches transversales</b>	
13. Dans quelle mesure les programmes ont-ils permis le renforcement du pouvoir d'agir des femmes et leur autonomie ? 14. Dans quelle mesure ont-ils pris en compte les questions environnementales ?	QE19 / QE20

## Guide d'entretien pour les bailleurs

<b>Entretien avec :</b>	
<b>Rôle / poste de la personne interrogée :</b>	
<b>Date et heure :</b>	

## Questions d'entretien

Questions	QE
<b>Pertinence</b>	
1. Comment décririez-vous la valeur ajoutée des programmes et leurs contributions au secteur de l'éducation en Haïti ?	QE1
<b>Cohérence</b>	
2. Dans quelle mesure les objectifs et les activités du programme s'alignent-elles sur les objectifs nationaux du secteur de l'éducation ? Et aux agendas internationaux et régionaux ?	QE4 / QE5 / QE6
<b>Efficiences</b>	

3. Dans quelle mesure les ressources humaines et financières et la durée du programme sont-ils suffisants pour permettre une mise en œuvre efficace des activités ?	QE8 / QE9
<b>Efficacité et Impacts</b>	
4. Dans quelle mesure les objectifs des programmes, tels que définis dans les NIONG, ont-ils été atteints ?	QE10
5. Quelles sont les principales avancées des programmes concernant la résilience du secteur éducatif en Haïti, et la vision de l'école comme vecteur de changement social ?	QE11
6. Dans quelle mesure la vie quotidienne des enfants, jeunes et familles vulnérables a été améliorée grâce à l'action des programmes ?	QE12
<b>Durabilité</b>	
7. Quelles stratégies pourraient être mises en œuvre pour amplifier les résultats et les impacts des activités des programmes en vue de la phase 2 ?	QE17 / QE18
<b>Approches transversales</b>	

8. Dans quelle mesure le programme a permis le renforcement du pouvoir d'agir des femmes et leur autonomie ? 9. Dans quelle mesure ont-ils pris en compte les questions environnementales ?	QE19 / QE20
--	-------------

### Guide d'entretien pour les partenaires

<b>Entretien avec :</b>	
<b>Rôle / poste de la personne interrogée :</b>	
<b>Date et heure :</b>	

#### Questions d'entretien

Questions	QE
<b>Pertinence</b>	
1. Comment décririez-vous la valeur ajoutée des programmes et leurs contributions au secteur de l'éducation en Haïti ?	QE1

2. Selon vous, les activités mises en place par le consortium sont-elles pertinentes pour accroître la résilience du secteur éducatif en Haïti, et la vision de l'école comme vecteur de changement social ?	QE1
<b>Cohérence</b>	
3. Dans quelle mesure les objectifs et les activités du programme s'alignent-elles sur les objectifs nationaux du secteur de l'éducation ? Et aux agendas internationaux et régionaux ?	QE4 / QE5 / QE6
4. Dans quelle mesure le consortium a-t-il collaboré avec vous pour soutenir le secteur de l'éducation en Haïti ? Comment s'est passée cette collaboration ?	QE6
<b>Efficiace</b>	
5. Dans quelle mesure les ressources humaines et financières et la durée du programme sont-ils suffisants pour permettre une mise en œuvre efficace des activités ?	QE8 / QE9
<b>Efficacité et Impacts</b>	
6. Quelles sont, selon vous, les forces et les faiblesses des programmes du consortium ?	QE10
7. Quelles sont les principales avancées des programmes concernant la résilience du secteur éducatif en Haïti, et la vision de l'école comme vecteur de changement social ?	QE11

8. Dans quelle mesure la vie quotidienne des enfants, jeunes et familles vulnérables a été améliorée grâce à l'action des programmes ?	QE12
<b>Durabilité</b>	
9. Quelles stratégies pourraient être mises en œuvre pour amplifier les résultats et les impacts des activités des programmes en vue de la phase 2 ?	QE17 / QE18
<b>Approches transversales</b>	
10. Dans quelle mesure le programme a permis le renforcement du pouvoir d'agir des femmes et leur autonomie ? Dans quelle mesure ont-ils pris en compte les questions environnementales ?	QE19 / QE20

### Guide d'entretien pour les bénéficiaires

Entretien avec :

<b>Rôle / poste de la personne interrogée :</b>	
<b>Date et heure :</b>	

### Questions d'entretien

Questions
1. Comment décririez-vous vos besoins suite à la pandémie de Covid-19 et la survenue du séisme du 14 août 2021 ?
2. Comment les activités des deux programmes vous ont-elles aidé à surmonter les difficultés engendrées par ce contexte ?
3. Selon vous, les ressources qui vous-ont été apportées étaient-elles suffisantes au vu des objectifs visés par les deux programmes ?
4. Dans quelle mesure les activités des deux programmes ont-elles contribué à la sécurisation et consolidation de votre établissement scolaire ?
5. Dans quelle mesure les activités des deux programmes ont-elles contribué à renforcer la qualité de l'enseignement de votre établissement scolaire ?
6. Quels ont été les principaux impacts des deux programmes sur votre vie et celle de votre communauté ?

7. Selon vous, les programmes ont-ils contribué à renforcer le rôle de votre établissement scolaire pour le développement social communautaire ?

8. Quelles stratégies pourraient être mises en œuvre pour amplifier les résultats et les impacts des activités des programmes ?

9. Dans quelle mesure les programmes ont-ils permis le renforcement du pouvoir d’agir des femmes et leur autonomie ? Dans quelle mesure ont-ils pris en compte les questions environnementales ?

### Annexe 3. Liste des personnes interrogées

Liste des personnes interrogées en Haïti			
École	départ <sup>t</sup>	personnes rencontrées	types de données
Marcorel	G'A	CEE	focus groupe
		M. ORSESIL, CASEC	entretien
		M. DESTIN, directeur de l'école	entretien
		élèves	Récits de vie
Fieffé	G'A	parents, cuisinières, ménagères, notable	focus groupe
		enseignant-es, notable, parent	Focus groupe
		M. BRUNACHE, maire	entretien
		enseignant-es	focus groupe
		3 élèves	Récits de vie
Galette Bourdon	G'A	CEE	focus groupe

		élèves	récits de vie
Bourdon	G'A	CEE 3 parents et 2 notables	Focus groupe
Assomption	G'A	élèves	récits de vie
		animateur·rice·s (bureau SL)	focus groupe
		M. GASNER, Directeur	entretien
Fonds Rouge Torbeck	G'A	M. LOUIS, directeur	entretien
		M. MELORD, CASEC	entretien
		enseignant·es	focus groupe
		CEE	focus groupe
Anse d'Ainault	G'A	élèves	récits de vie
Parent	G'A	M. RÉMY, directeur	entretien
Bananier	SUD	Mme CHERLIE, déléguée de ville de Camp-Perrin	entretien
		élèves	récits de vie

O'Rouck	NI	enseignant-es, parents, notables, représentant d'élèves, membres du CEE	focus groupe
		élèves	récits de vie
Saintard	NI	élèves	récits de vie
Miragoâne	NI	animateur·rice·s (bureau SL)	focus group
Grand Boucan & Zétroits	NI	M. LUSTIN, directeur école Gd Boucan	entretien <u>par tél</u>
district scolaire	NI	Mme LAZARRE, inspectrice M. LOUISSAINT, inspecteur M. GERMAIN, coordonnateur section fondamentale	focus groupe
	NI	M. FORTUNÉ, chargé de projet MENPF	entretien
Bainet Kalakou	S-E	M. ? CASEC	entretien

Liste des personnes interrogées en entretien, en distanciel		
Nom	Fonction	organisme
Mme CATHELINEAU	Cheffe de projet programmes Haïti - référente genre	AFD Paris

Mme THAMAR	Coordinatrice des programmes	
Mme CHAVALARIAS	Responsable Caraïbes – Référente qualité	Solidarité Laïque
M. MERCIER	Directeur de l’antenne Caraïbes – chef de mission	
Mme Le BARBANCHON	Chargée de suivi des projets et pérennisation (nouv.)	Électriciens sans frontières
Mme LE MAGOAROU	Chargée de suivi des projets et pérennisation (ex.)	
M. ISSEN	Chef de projets Lorraine - Champagne - Ardenne	
M. NIANG	Chef de projets	Action Éducation
M. DIOUF	Coordinateur régional Afrique	
M. ARISTIL	Coordinateur	AAPJ
Mme LAMBOURDIÈRE	Cheffe du projet LKB Guadeloupe	CO.RE.CA
Mme FELTZ	Bénévole	APPEL
M. D’MEZA	Membre du ministère en relation avec les ONG	MENPF
M. BERNARD	Sous-DDE Nippes	

M. JEANTY	DDE Grand'Anse	
-----------	----------------	--

## Annexe 4. Calendriers

### 4.1. Calendrier général de l'évaluation

Principaux résultats et activités	Date
<b>Phase de cadrage</b>	
Réunion de démarrage	19 juillet 2023
Analyse documentaire préliminaire	Semaine du 24 juillet 2023
<b>Livrable 1 : Note de démarrage</b>	15 août 2023
<b>Phase de collecte de données</b>	
Visite de terrain	Du 15 août 2023 au 24 août 2023 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 15 août matin : arrivée des consultant.es haïtien.nes à l'aéroport de Jérémie</li> <li>· 15 – 18 août – 4 jours de mission dans la Grand'Anse</li> <li>· 19 – 20 août : 2 jours de mission dans le Sud</li> <li>· 21 -23 août : 3 jours de mission dans les Nippes</li> </ul>
Entretiens semi-structurés à distance, analyse documentaire	Du 2 août 2023 au 4 septembre 2023
<b>Phase d'analyse de données</b>	
Analyse des données et rédaction du rapport final préliminaire	Du 4 septembre 2023 au 20 septembre 2023
<b>Livrable 2 : rapport d'évaluation préliminaire</b>	20 septembre 2023
<b>Réunion de restitution</b>	25 septembre 2023 – 15h17h
<b>Livrable 3 : rapport d'évaluation final</b>	9 octobre 2023
<b>Phase de restitution</b>	
<b>Réunion de restitution</b>	Fin octobre – début novembre

## 4.2. Calendrier des visites des consultants locaux

15 Aout 07:45- 08:15 am	Départ pour Jérémie
8h: 30 am	Arrivée et installation à l'hôtel le Sarah
9h	Départ pour <u>Marcorel</u>
12hres	Entretien et Focus group, récits de vie
16hres	Retour sur Jérémie
16 Aout 8h	Départ pour <u>Fiéffé</u> Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie
16hrs	Retour sur Jérémie
17 Aout 7ham-11h	Départ pour Galette Bourdon
12h-16h	Focus group, entretien, récits de vie
16h	Retour sur Jérémie
18 Aout 8h30-9h	Visites à Assomption à Jérémie, Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie, Réunion de travail au bureau de SL
12h-13h	Bureau de SL jérémie, Focus group avec les animateurs et les inspecteurs
14h-18h	Visites à Fond rouge Torbeck, Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie
19h	Retour à l'hôtel
19 Aout	Départ pour le Sud

10h30	Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie à l'école Nationale de Bananier, Camp-Perrin
15h	Visites à l'école Nationale de <u>Vilou</u>
Hébergement	Le Recul hôtel

20 Aout 8ham	Départ Pour les Nippes
11h-17h	Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie à l'école Nationale <u>O'rouck/</u> Anse à veau
21 Aout 9h-16h	Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie et visites à l'école nationale de Saint-art à Arnaud
22 Aout 8ham	Départ pour l'île de Grand boucan
10ham	Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie et visites et travaux à l'école Nationale de Grand Boucan
14h pm	Atelier, Entretien et Focus Group, récits de vie, <u>visites</u> et travaux à l'école Nationale de <u>Zétroits</u> à Grand Boucan
17h pm	Retour sur <u>Miragoâne</u>
23 Aout 9ham	Bureau de SL Focus group avec les animateurs et les inspecteurs
15h	Départ des Nippes pour le Sud
24 Aout	Retour sur Port-au Prince via le Sud