



Évaluation externe du projet
« Renforcement des capacités d’acteurs non étatiques engagés dans
la promotion de l’éducation préscolaire non formelle dans les
communautés périurbaines défavorisées du Burkina Faso et du
Cambodge, 2011 - 2015 »,
réalisée avec l’appui du F3E, pour Enfants & Développement

Rapport final et annexes – 388 Ev E&D
Mars 2016

Manuel Cerutti – étude - accompagnement - conseil
La rouille Quartier la mairie
04870 Saint Michel L’observatoire
0771054520

manuel.Cerutti@gmail.Com

Evaluer • Echanger • Eclairer

F3E • 32, rue Le Peletier 75009 Paris, France • T 33 (0) 1 44 83 03 55 • F 33 (0) 1 44 83 03 25 • f3e@f3e.asso.fr • www.f3e.asso.fr
Association loi 1901 • Organisme de formation professionnelle n° 1 175 33 664 75 depuis le 30/06/2000 • N° Siret : 410050678 00029 • Code APE : 913 E

« Ce rapport ne reflète que l'opinion de l'expert chargé de l'évaluation, qui n'est pas nécessairement la conclusion d'E&D, de ses partenaires Krousar Yoeung et l'ASECD, ou du F3E »

L'évaluateur tient à remercier E&D et ses équipes au Cambodge et au Burkina Faso qui ont très bien organisé la mission, pour leur disponibilité et leur implication aux différentes étapes de la mission. L'évaluateur remercie particulièrement les partenaires (Krousar Yoeung et l'ASECD), les comités de gestions et de soutiens, les enseignants, les parents, tous les représentants des autorités locales qui se sont rendus disponibles pour la réalisation de cette évaluation.

Table des matières

1. FICHE RÉSUMÉE.....	6
2. SYNTHÈSE	7
3. Objet et démarche de l'évaluation.....	14
3.1 Objet de l'évaluation.....	14
3.2 Démarche méthodologique de l'évaluation.....	14
3.3 Déroulement de la mission.....	16
4. Objet du projet d'E&D.....	17
5. Le programme au Cambodge	18
5.1 Contexte de développement	18
5.2 Programme et partenariat (KRY)	19
6 Analyse globale par rapport aux critères d'évaluation – Cambodge.....	20
6.1 La mise en place des centres préscolaires	20
6.2 Quel impact pour les bénéficiaires ?.....	23
6.2.1 Un apport en terme d'apprentissage et de socialisation	23
6.2.2 Un changement de représentation pour les familles.....	24
6.2.3 Un processus de professionnalisation pour les monitrices.....	26
6.3 Partenaires locaux et transfert de compétences	27
6.3.1 Partenariat : E&D et KRY.....	27
6.3.2 Autorités locales (décentralisation).....	28
6.4 Développement de réseau PE : NECCD.....	29
6.5 Le centre de ressource de Krousar Yoeung, « pierre angulaire » du projet.....	30
6.6 Conclusion	32
6.7 Recommandations générales pour la suite.....	33
7 Le programme au Burkina Faso.....	36
7.1 Contexte de développement	36
7.2 Programme et partenariat avec l'ASECD	37
8 Analyse globale par rapport aux critères d'évaluation - Burkina Faso	38
8.1 Mise en place des centres préscolaires	38
8.1.1 La pérennité financière des CEEP repose sur un modèle économique hybride.....	39
8.1.2 Gestion et gouvernance des CEEP	43

8.2	Un changement pour les enfants, pour les familles.....	45
8.2.1	<i>Pour les enfants</i>	45
8.2.2	<i>Pour les familles</i>	45
8.3	Transfert de compétence et partenariat.....	46
8.3.1	<i>La rétrocession des CEEP aux mairies et le transfert de compétences</i>	46
8.3.2	<i>Accompagnement de l'ASECD</i>	48
8.3.3	<i>Le réseau</i>	48
8.4	La question des monitrices et de l'approche pédagogique.....	49
8.5	Conclusion du programme du Burkina Faso.....	50
8.6	Recommandations générales pour la suite.....	52
9	Aspect multipays.....	54
9.1	Un modèle, deux histoires.....	54
9.2	Séminaire.....	56
9.3	Une question de posture ?	56
10	Conclusion	58
11	Annexes	60
11.1	Cadre logique du programme.....	60
11.2	Planning des missions Cambodge et Burkina Faso.....	63
11.3	Questionnaires.....	65
11.4	Tableau récapitulatif des deux principaux modèles d'apprentissages.....	67

Sigles

AGR : Activités génératrices de revenus

AME : Association des mères d'élèves

ANE : Acteurs non étatiques

ASECD : Association de soutien aux enfants en circonstances difficiles

CCEB : Cadre de Concertation des ONG et Associations actives en Éducation de Base

CEEP : Centre d'éveil et d'éducation préscolaire

CIP : Plan d'investissement communal

COGES : Comité de gestion

CSP : Conseil de soutien préscolaire

DTMT : Équipe technique de supervision du district

E&D : Enfants et Développement

EJE : Éducateur de jeunes enfants

EMC : École maternelle communautaire

EMP : École maternelle privée

ES-BF : Enfants du Sahel Burkina Faso

KRY : Krousar Youeng

MASSN : Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale

MENA : Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation

MOYES : Ministère de l'Éducation de la jeunesse et des sports

NECCD : Réseau d'acteurs du soin et du développement de la petite enfance

ONG : Organisation non gouvernementale

PE : Petite enfance

PDS : Président délégué spécial

PDSEB : Plan de développement stratégique de l'éducation de base

PTF : Partenaires techniques et financiers

TDR : Terme de référence

1. FICHE RÉSUMÉE

- **Programme** : « Renforcement des capacités d'acteurs non étatiques engagés dans la promotion de l'éducation préscolaire non formelle dans les communautés périurbaines défavorisées du Burkina Faso et du Cambodge, 2011 – 2015 »
- **Budget** : 2 519 253 Euros
- **Bailleurs principaux** : Union Européenne et AFD
- Période de mise en œuvre : du 1^{er} août 2010 au 31 mars 2016
- Période de la mission d'évaluation : Novembre 2015 – mars 2016
- Évaluateur externe : Manuel Cerutti

Analyse globale des deux pays par rapport aux critères classiques d'évaluation :

Impact :

Cambodge : L'impact sur les bénéficiaires est palpable. Les EMC (écoles maternelles communautaires) sont autonomes et pérennes. Les écoles sont implantées en zones périurbaines là où les familles sont particulièrement vulnérables. Le taux de fréquentation est de 34 %. Les familles et les enfants se sont approprié la dynamique impulsée par les EMC. Les monitrices sont formées et témoignent du sentiment d'appartenance au corps professionnel. Les CSP (Conseil de soutien préscolaire) assurent la gestion de manière durable des EMC. L'autonomie financière est assurée par la prise en charge des salaires des monitrices par les communes (CIP : plan d'investissement communal)

Burkina Faso : Le retard pris au démarrage du projet, le contexte des événements au Burkina Faso, le changement de partenaire ont ralenti le processus d'autonomisation des CEEP (centre d'éveil et d'éducation préscolaire). Les CEEP seront autonomes financièrement dès le premier trimestre 2016, avec l'affectation des Educateurs de l'Etat, et la signature de la convention de rétrocession entre les mairies et les CEEP.

Pertinence et cohérence :

Dans les deux pays, le projet est jugé « remarquable » de la part des acteurs de la petite enfance (PE), des ONG, et des autorités locales. Remarquable dans le choix des zones où sont implantés les centres préscolaires. Le projet répond à une réelle demande, dans des contextes socio-économiques « intermédiaires » et « complexes ». De plus le projet s'inscrit pleinement dans les politiques de développement de l'éducation de la petite enfance, au Cambodge et au Burkina Faso.

Efficacité :

Dans les deux pays, les équipes d'E&D et de ses partenaires sont performantes avec une bonne gestion de projet. Elles ont su s'adapter à des situations complexes et réorienter certains axes du programme (notamment la prise en charge des salaires des monitrices par l'Etat) en cours de route. Le choix stratégique de s'appuyer sur un partenaire local est justifié et intéressant, mais pose une question de posture entre pilotage du projet et accompagnement vers l'autonomisation.

Durabilité :

Les centres préscolaires sont pérennes, une dynamique est mise en place dans les deux pays, notons un risque de baisse d'inscription des enfants dans les deux pays.

Au Cambodge : Un risque de perte de la qualité du suivi des monitrices, pourrait entraîner un départ de celles-ci vers des emplois mieux payés, et par là même ralentir la dynamique impulsée dans les communautés au désavantage de l'inscription des enfants.

Au Burkina Faso : Les 6 premiers mois de 2016 verront l'arrivée d'éducateurs de jeunes enfants formés et rémunérés par l'Etat, ainsi que la signature d'une convention entre la mairie et les CEEP, qui confirmeront leur pérennité. Une sensibilisation auprès des familles en juin et septembre 2016 devrait confirmer et augmenter le nombre d'enfants inscrits.

2. SYNTHÈSE

L'évaluation porte sur un programme multi pays de « renforcement des capacités d'acteurs non étatiques engagés dans la promotion de l'éducation préscolaire non formelle dans les communautés périurbaines défavorisées du Burkina Faso et du Cambodge de 2011 à 2015 ». Ce programme est cofinancé par l'AFD et l'Union européenne, et concerne les zones péri urbaines de Ouagadougou et Phnom Penh. Le programme a implanté 15 EMC (écoles maternelles communautaires) autour de Phnom Penh et 12 CEEP (centre d'éveil et d'éducation préscolaire) autour de Ouagadougou.

Dans les deux pays, le programme petite enfance (PE) a comme visée de permettre aux enfants (de 3-6 ans) des communautés défavorisées d'accéder à une éducation préscolaire de qualité et de sensibiliser leur famille autour de l'éducation des jeunes enfants. Pour réaliser cette « visée », la méthodologie d'E&D se base sur l'implication des communautés et des familles dans le processus de gestion et de pérennisation des centres préscolaires. Les membres des communautés sont rassemblés en Comité de soutien Préscolaire (CSP) au Cambodge ou en Comité de gestion (COGES) au Burkina Faso. Ils ont en charge la gestion courante des centres préscolaires. Ils ont été accompagnés à élaborer un modèle économique hybride « tenable », entre fonds propre et prise en charge des salaires du personnel éducatif par l'Etat. Le recrutement des monitrices s'est fait dans les communautés, elles ont été formées et accompagnées en fonction des standards de chaque pays (en terme de curriculum, d'approche pédagogique, de nombre d'enfants dans les classes). Des supervisions ont été proposées pour renforcer leurs compétences.

Au Cambodge, les monitrices témoignent d'un sentiment d'appartenance au « corps » de monitrices communautaires, et se sentent valorisées par les communautés pour leur action en faveur de l'éducation. Alors qu'au Burkina Faso, les monitrices employées au démarrage du projet seront remplacées dès la rentrée 2016 par des éducateurs de jeunes enfants (EJE) formés par l'Etat.

Le programme est mis en œuvre par un partenaire local dans chacun des pays. Krousar Yoeung (KRY) au Cambodge et l'Association de Soutien aux enfants en Situation Difficile (l'ASECD) au Burkina Faso. Ce qui répond à un objectif du programme qui est de renforcer les compétences et l'autonomie d'« acteurs non étatiques locaux travaillant dans la petite enfance ».

Au Cambodge et au Burkina Faso, le programme a bénéficié de deux évaluations à mi-parcours, qui ont permis de « réguler » les actions en cours. Réalisée entre novembre 2015 et mars 2016, cette évaluation cherche à répondre aux attentes suivantes :

- Évaluer l'efficacité de l'approche méthodologique et de l'implantation des centres préscolaires, avec une attention particulière sur le changement de représentations des familles, l'implication des communautés.
- Apprécier les effets du renforcement technique et organisationnel des partenaires locaux, et du « transfert » d'une partie de la gestion des centres préscolaires aux autorités locales. Avec une attention, pour l'appropriation du « processus » mis en place autant par les partenaires locaux que par le transfert des grandes « lignes » philosophiques du projet aux autorités locales
- La pérennité des centres préscolaires repose sur un modèle «hybride» : économique (fonds propres et subvention de l'Etat), de gestion (comité de soutien ou de gestion communautaire, direction, autorités locales). Une attention sera portée sur les liens entre les monitrices, les comités de gestion, les autorités locales.

Pertinence

Les choix des zones géographiques où sont implantés les EMC au Cambodge et les CEEP au Burkina Faso se sont faits à partir d'études pour définir les zones périurbaines les plus défavorisées. L'emplacement des centres préscolaire répond à un besoin réel en matière d'éducation des jeunes enfants. L'évaluation a constaté la réhabilitation et rénovation de 15 EMC autour de Phnom Penh et la construction de 12 CEEP en zone périphérique de Ouagadougou.

Ces réhabilitations ou constructions ont été accompagnées de la formation et du renforcement de comités de gestion, ainsi que des parents « médiateurs » au Cambodge ou d'Association de mères d'enfants (AME) au Burkina Faso, en appui aux comités de soutien. Dans les deux pays, des monitrices préscolaires communautaires ont été recrutées et formées. Les centres préscolaires sont mis en place au sein d'école primaire ou à proximité, dans le but de faciliter le continuum entre le préscolaire et le primaire. La réhabilitation ainsi que le renforcement des compétences des CSP (Cambodge), des COGES(Burkina Faso) et des éducatrices d'un point de vue, gestionnaire, financier et pédagogique, se sont réalisés sur une période graduelle de 3 ans.

L'impact

L'impact du projet est « remarquable » dans les deux pays. Le Burkina Faso peut ajouter 12 CEEP mis en place par E&D et l'ASECD, aux 95 CEEP publics existants dans le pays. **Le taux de préscolarisation dans les zones où le projet s'est implanté est passé à 34 % contre 4 % au plan national.** Les dynamiques de scolarisation dans ces zones ont été inversées, le taux d'inscription en préscolaire est de 34 %, d'après les principaux acteurs rencontrés par l'évaluation, il vient en deuxième après le primaire 70 % le post primaire est à 7-10 %. Le projet a permis au travers des formations et des temps de coaching d'effectuer **le renforcement des compétences nécessaires pour les CSP et les COGES**, en matière de gestion prévisionnelle et de recherche de fonds. Lors de notre visite au Cambodge, nous avons pu constater que **14 EMC sont autonomes (financièrement et en terme de gestion)**. La dernière le sera à partir de janvier 2016. **Les CEEP du Burkina Faso seront complètement autonomes dès le premier trimestre 2016**, qui verra l'affectation d'éducateur de jeunes enfants formés et rémunérés par l'Etat. La convention

entre les mairies et les CEEP est signée au 1^{er} février 2016. Elle valide la mise à disposition des EJE fonctionnaires par le Ministère.

L'impact en matière de changement de « représentation »

Le contexte du préscolaire est presque identique dans les deux pays. Il est surtout développé dans les zones urbaines au travers de centres privés. En zone rurale ou péri urbaines, il est presque inexistant. Pour les familles le préscolaire ne représente pas une nécessité. La priorité est mise sur l'enseignement primaire pour les familles qui peuvent inscrire leurs enfants dans un cycle scolaire. L'enjeu de l'implantation des centres préscolaires était de rendre accessible des centres préscolaires au plus défavorisés et de participer à un changement de représentation dans les deux pays autour de l'enseignement préscolaire. La mission a pu constater que ce changement était « opérant » avec quelques nuances pour les deux pays. Les études auxquelles nous avons eu accès et les entretiens que nous avons réalisés auprès des familles montrent que les parents ont un souci d'une approche pédagogique respectueuse des besoins des jeunes enfants. Ils apprécient particulièrement, l'apprentissage des règles de vie en collectivité, du respect face aux aînés, d'apprentissage des gestes d'hygiène corporelle. Ils remarquent dans les deux pays, que le passage au préscolaire est un facteur de réussite pour les apprentissages du primaire. Nous avons pu constater qu'au Cambodge, apparaissait une certaine crainte envers la scolarisation des plus petits (3 ans). Elle se traduit dans le témoignage de certains parents, et par la baisse du nombre d'inscriptions pour les petites sections. Cette crainte n'est pas ressortie des entretiens réalisés au Burkina Faso.

Enfin, ce changement de représentation nécessite une temporalité. La première année, bénéficie d'un effet de gonflement lié au démarrage du projet. Les deuxièmes et troisièmes années, le nombre d'enfants inscrits baisse sensiblement, ce qui peut être compris comme le nombre réel de familles sensibilisées au préscolaire. Il faut attendre un effet d'entraînement des familles, qui peut se faire sentir au bout de 3 ans, et notamment lorsque les résultats en primaire des enfants scolarisés en maternelles apparaissent. Les campagnes de sensibilisation sont également à continuer sur les 3 années, afin de renforcer cet effet d'entraînement.

L'évaluation constate que dans les deux pays, ce changement de représentation a lieu, les centres préscolaires sont jugés de manière positive et nécessaire par les communautés.

Efficacité :

L'approche méthodologique est efficace dans les deux pays. En tout 2784 enfants au Cambodge, et 2596 enfants au Burkina Faso ont pu profiter des centres préscolaires. Nous pouvons ajouter qu'au Cambodge, 75 membres des 15 comités de soutien, ont profité de formation, de suivi et coaching pour la gestion des EMC, au Burkina ce sont 12 COGES et AME (association des mères d'élèves) qui ont également profité de ces temps de formations et de suivi. La participation des membres de la communauté à ces comités de suivi et de gestion participe au développement général des communautés, puisque les membres se sont formés à des outils de gestion comptables et d'organisation interne, à réaliser des campagnes de « plaidoyer » pour la recherche de fonds, à participer à des recrutements et « gérer » les ressources humaines et les problématiques qui peuvent en découler. Notons que certains membres de ces comités de suivi sont analphabètes. La participation au comité de suivi et de gestion des centres préscolaires est donc un formidable outil

tant au Cambodge qu'au Burkina Faso de développement des communautés. L'évaluation a pu constater des différences entre les deux pays, au Cambodge, la dynamique communautaire semble avoir été plus facile à mettre en place. Alors qu'au Burkina Faso, des problématiques sont apparues auprès des COGES, liées aux contextes et aux événements politiques, mais aussi liées à une plus grande disparité de structures « sociologiques » des communautés, et des enjeux de « pouvoir », autour de la gestion (organisationnelle et financière des CEEP).

L'autonomie des centres préscolaires

Les 5 années de réalisation du programme ont été mises à profit, l'autonomie des centres préscolaires est réelle. L'évaluation a pu constater que cette autonomisation au Burkina Faso a nécessité un peu plus de temps qu'au Cambodge, elle sera effective complètement au 1^{er} semestre 2016 avec la signature et l'opérationnalisation de la convention (faite au 1^{er} février 2016) de rétrocession avec les autorités publiques concernées. L'équipe d'E&D a très bien su ajuster son projet en vue de cette autonomisation. Dans les deux pays les Activités génératrices de revenus n'ont pas rempli les besoins de départ en fonds propres pour l'autonomie financière, l'équipe d'E&D et ses partenaires ont renforcé « la rétrocession » vers les autorités locales. Le projet est allé vers une prise en charge des salaires du personnel éducatif, dans le cadre de la décentralisation au Cambodge et au Burkina Faso. Cette prise en charge des salaires n'était pas prévue au démarrage du projet au Cambodge, au Burkina Faso dès le début était prévu un binôme EJE, monitrices, faute de moyen les monitrices ne sont pas reconduites. Cette prise en charge des salaires constitue les bases d'une autonomie financière pérenne des centres préscolaires dans les deux pays. De plus, cela contribue à la « responsabilisation » des autorités locales vis-à-vis des EMC et des CEEP, qui croisent les « grands » textes nationaux en matière de politique et d'objectifs à atteindre pour le développement d'activités de qualité en faveur des jeunes enfants et de leurs familles, mais également en matière de politique de décentralisation (qui sera un élément clé dans la stratégie de prise en charge des monitrices au Cambodge).

Dans les deux pays, la formation et le suivi des monitrices sont nécessaires et plus que pertinents. Les monitrices font le lien entre ce qu'il se passe dans l'école et les familles des communautés. Au Cambodge, elles participent « pleinement » aux sensibilisations des familles pour l'intérêt du préscolaire. Au Burkina Faso, les monitrices engagées pour la période de démarrage du projet (2 ans en moyenne) ont moins joué ce « rôle » de continuité entre l'école et les communautés.

Transfert de compétence

Pour les partenaires locaux

L'histoire entre E&D et KRY au Cambodge et l'ASECD au Burkina Faso n'est pas la même. E&D accompagne KRY depuis 2001. Le partenariat avec l'ASECD s'est mis en place pour la réalisation du programme. L'histoire diverge en termes de connaissance des spécificités de chacun et en construction d'une méthodologie commune pour la réalisation du projet. Cependant E&D a très bien su s'adapter aux besoins des deux partenaires que ce soit en renforcement de gestion interne, que dans le renforcement des compétences techniques et pédagogiques pour le bon déroulement du projet. D'autre part, il est à noter la complexité d'un double objectif : répondre aux attendus de pérennisation de centres préscolaires et les croiser avec l'objectif de « renforcement des compétences techniques » du partenaire. L'évaluation a pu constater que ce travail croisé a mieux

fonctionné au Cambodge qu'au Burkina Faso, lié à une meilleure connaissance partenariale. Mais aussi parce que les deux partenaires ne disposent pas en interne des mêmes compétences pour favoriser l'autonomisation des centres préscolaires.

Pour les autorités locales

Nous l'avons vu plus haut, E&D a très bien su réajuster le travail auprès des autorités locales en les incitant à prendre en charge le salaire des monitrices dans le cadre de la politique de décentralisation au Cambodge. Au Burkina Faso, de nombreux efforts ont été déployés pour l'affectation effective d'éducateurs de jeunes enfants de l'Etat copte tenu du changement de Ministère (Du Ministère de l'action sociale et de la solidarité internationale au Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation).

L'approche d'E&D, se concentre aussi sur la « dynamisation » du travail en réseau (le NECCD au Cambodge et les cadres de concertations au Burkina Faso). Au Cambodge, le travail en réseau permet de regrouper les acteurs non étatiques et les autorités locales. En plus d'une meilleure connaissance des pratiques de chacun, ce travail permet aussi une « harmonisation » avec les directives nationales. Au Burkina Faso le travail en réseau en est au début, E&D est reconnu pour son expertise en matière de petite enfance.

Le travail d'E&D dans les deux pays a favorisé une implication des autorités locales pour le développement du préscolaire dans des zones péri urbaines, où aucun service public de ce type n'était proposé. Cette implication (prise en charge des salaires, suivi des monitrices et EJE, reconnaissance des centres, par les autorités) est un critère essentiel pour la durabilité des EMC et CEEP.

Des enseignements transversaux généraux

- L'implantation des centres préscolaires dans ces zones péri-urbaines est pertinente, et permet aux communautés vulnérables de bénéficier d'un enseignement de qualité, et de favoriser les chances de réussites des enfants en primaire. De plus, par les actions externes (gestion, AGR, relation auprès des autorités locales), cette implantation participe au développement des communautés.
- Une gestion saine financière et organisationnelle est un facteur de réussite des centres préscolaires. L'autonomisation se base sur un modèle économique hybride, avec des fonds propres (AGR, frais d'inscription), et des fonds publics (pour le salaire du personnel éducatif). Au Cambodge le choix a été fait de ne pas demander de frais d'inscription, alors qu'au Burkina Faso, ces frais sont présents depuis l'ouverture des centres, leurs augmentations dans les premières années peut être facteur d'une baisse d'inscription.
- En termes de gestion interne, dans les deux pays, elle se partage entre les CSP, COGES, et les directeurs des centres préscolaires. Alors qu'au Cambodge cette gestion ne semble pas poser de difficulté, au Burkina Faso, il est apparu nécessaire de contribuer à l'émergence d'instances de pouvoir et de contre pouvoir entre les COGES, les directeurs de CEEP et les mairies.

- Au niveau pédagogique, l'approche d'E&D a permis de former des monitrices communautaires, et ainsi de proposer une pédagogie correspondant aux normes du pays. Au Cambodge, le centre de ressource (de KRY) a permis l'échange et la formalisation des pratiques pédagogiques. Il a largement contribué au sentiment d'appartenance des monitrices. Au Burkina Faso, les monitrices ont été formées selon les standards éducatifs du pays.
- Le changement de représentation des familles vis-à-vis du préscolaire a lieu, mais nécessite une temporalité de 2 à 3 ans.

Recommandations :

Nous l'avons vu, les EMC au Cambodge et les CEEP au Burkina Faso sont pérennes, cependant nous souhaitons émettre les recommandations suivantes :

Au Cambodge :

Pour les monitrices :

- Accentuer la recherche d'augmentation des salaires (plaidoyer, avec campagne de sensibilisation),
- Utilisation de la lettre aux monitrices pour valoriser les initiatives pédagogiques, les parcours des monitrices,
- Diffusion de supports pédagogiques : fiche de jeux et d'activités, d'histoires,
- Favoriser l'échange et l'émergence de nouveaux contenus pédagogiques notamment en les construisant à partir des éléments de la vie quotidienne ou culturelle pour construire des routines pédagogiques,
- Attention aux « évaluations » des compétences des élèves réalisés par les monitrices (risque d'accentuer l'écart entre les bons et mauvais élèves),
- Attention aux nombres d'enfants inscrits. Si le nombre est trop bas, il y a un risque de perte de dynamique communautaire. Si le nombre est trop élevé (au-dessus de 35 par classe), il y a un risque de perte de qualité pédagogique.

Pour les familles :

- Continuer à « travailler les représentations » notamment pour les enfants âgés de 3 ans.,
- Campagne de sensibilisation en juin et en septembre (fin et début d'année scolaire) réalisée par les monitrices et les CSP,
- Continuer d'intégrer les parents dans les activités scolaires et extrascolaires (initiation cuisine, etc.),
- À l'aide des CSP et des monitrices, repérer les familles qui n'inscrivent pas les enfants à l'école pour les sensibiliser.

Pour Krousar Yoeung

- Construire un modèle économique hybride pour aller vers plus d'autonomisation financière,
- Participation à des séances d'échanges et d'analyses des pratiques pédagogiques à partir de séances filmées,

- Proposition pour les professionnels de la petite enfance d'ateliers de pratiques pédagogiques avec des experts de pratiques culturelles et créatives (yoga, art, contes).

Pour le centre de ressource :

- Consolider la réflexion et les allers retours entre le terrain et les instances de réflexion, formalisation des pratiques et de décisions,
- Développer la vente de jeux,
- Assurer une animation du lieu : au travers des temps de formation autour des apports du jeu d'un point de vue social, affectif et cognitif.

Au Burkina Faso :

Assurer une phase de sortie du programme de janvier à juin 2016 :

- S'assurer que les Éducateurs de jeunes Enfants (EJE) sont affectés par l'État dans tous les CEEP, organiser une rencontre entre les directeurs, EJE et COGES,
- La convention de rétrocession est formalisée, validée et opérationnelle (à partir de février 2016). L'enjeu de cette phase de sortie est de s'assurer que la convention et son application considère les réalités des CEEP en terme de gestion hybride (communautaire et municipale),
- Organiser un nouveau temps de sensibilisation auprès des familles en juin 2016,
- S'assurer que les COGES augmentent les frais d'inscription de manière acceptable,
- Être présent lors de l'évaluation de la gestion des CEEP par la mairie en juin, pour pouvoir faire médiation en cas de mauvais résultats, ou de volonté de réappropriation par la mairie de la gestion financière des CEEP.

Articulation avec le futur projet :

Le prochain projet d'E&D souhaite favoriser une amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire à travers des supports pédagogiques et renforcements des capacités des professionnels du secteur.

Pour le futur projet :

- Articuler les réalisations du futur projet au travail des CEEP implantés par E&D. Ce qui peut assurer un suivi post projet, et être un terrain d'expérimentation connu et pertinent pour le futur projet,
- Reproduire le processus de réflexion et de formalisation de pratique du Cambodge pour travailler les futures fiches pédagogiques, (ex : allers retours entre la théorie et la pratique, utilisation de supports vidéo pour des ateliers de réflexion sur la pratique),
- Utiliser les réseaux petite enfance pour favoriser les allers retours entre le terrain et les instances de réflexion et de formalisation,
- Utiliser les supports de création et de diffusion de jeux pour travailler au continuum des deux grands modèles d'apprentissages : le béhaviorisme et le socioconstructivisme (voir tableau annexe).

3. Objet et démarche de l'évaluation

3.1 Objet de l'évaluation

Les axes assignés à l'évaluation répondent aux critères habituels de pertinence, de cohérence, d'efficacité, d'impact et de durabilité des actions mises en œuvre dans le cadre du projet.

Nous avons été attentifs aux axes principaux du projet :

1. La mise en place des centres préscolaires
2. L'accompagnement et la formation des partenaires (l'ASECD et KROUSAR YOUENG)
3. Le travail avec les partenaires locaux et le transfert des compétences
4. Le développement de réseau PE
5. L'impact sur les bénéficiaires
6. L'aspect multipays

Pour chacun de ces axes, nous avons cherché à mettre en perspective les attentes suivantes :

- Quels changements observés ?
- Quel processus d'autonomisation ?
- Quelle capacité d'adaptation du projet en situation complexe ?
- Quelles recommandations pour la suite en vue d'une pérennisation du projet ?

Nous avons été particulièrement attentifs sur l'impact qu'a eu le projet pour les « bénéficiaires finaux » en relevant les questions suivantes :

- Les familles les plus vulnérables profitent-elles du projet ?
- Quelles perceptions ont-elles du projet ?
- Quelles appropriations et implications dans le projet ?
- Quelle pérennité pour les familles les plus vulnérables ?

De manière générale, E&D souhaite bénéficier de compétences non disponibles en interne et recueillir de nouvelles idées pour alimenter ses nouvelles interventions dans le secteur de la petite enfance.

3.2 Démarche méthodologique de l'évaluation

La première étape de l'évaluation a été une lecture des différents documents (internes et externes) fournis par E&D, types rapports d'activités, évaluation intermédiaire, documents de contexte général externe à E&D. Nous avons pu nous appuyer sur les données issues de ces documents pour mieux comprendre les enjeux du programme « multipays » d'E&D, mais également extraire des données chiffrées qui ont été utilisées pour la rédaction de ce rapport.

Lors des visites terrains, nous avons cherché une approche possible caractérisée principalement par des entretiens individuels et des focus groups.

Au Cambodge :

Nous avons pu réaliser 9 visites d'EMC (sur 15 réalisées) qui ont donné lieu à :

- 23 parents interviewés individuellement
- 18 profs interviewés en 8 focus groups
- 44 membres de conseil communautaires interviewés en 8 focus groups

En dehors des visites des EMC, nous avons pu réaliser :

- 10 entretiens individuels auprès de responsables des autorités locales (centre de formation ; responsable petite enfance du Moyes ; direction communale ; chef de commune ; responsable petite enfance de district
- Des entretiens individuels auprès des 3 membres de l'équipe d'E&D (responsable pays ; responsable programme ; ancienne salariée technique du programme)
- Des entretiens individuels auprès de 4 membres de l'équipe de KRY
- Des entretiens individuels auprès de 3 responsables PE de 3 ONG différentes
- Une restitution où étaient présents (3 salariés d'E&D ; 4 salariés de KRY)

Au Burkina Faso :

Nous avons pu réaliser 8 visites de CEEP (sur 12 réalisées) qui ont donné lieu à :

- 8 directeurs de CEEP
- 5 monitrices
- 37 membres de COGES en 9 focus groups
- 33 parents membres d'AME en focus groups

En dehors des visites dans les CEEP nous avons pu réaliser :

- 9 entretiens individuels de représentants d'autorités locales : Directeur général de l'INFTS ; Responsable petite enfance du MENA ; Responsable des affaires sociales d'arrondissement ; Inspecteur petite enfance ; chefs d'arrondissements ; Président de la délégation spéciale de la commune de Ouagadougou ; Directeur de la gestion communale des CEEP
- Des entretiens individuels auprès des 3 membres de l'équipe d'E&D
- Des entretiens individuels auprès de 4 membres de l'équipe de l'ASECD
- Entretien individuel auprès du consultant des AGR
- Une restitution où étaient présents : 3 membres de l'équipe d'E&D ; 4 membres de l'équipe de l'ASECD

Méthodologie pour les entretiens individuels et focus groups :

La technique d'entretien individuel se base sur l'utilisation de questionnaire semi-directif. Nous avons construit une « grille » de questions, en fonction des attendus de l'évaluation. L'ordre de ces questions a pu être réajusté en situation en fonction, des réponses apportées, des réactions des interviewés.

La technique utilisée pour les focus groups avait pour but de récolter de l'information, et de chercher une « mise » en débat, à partir de questions ouvertes (basés sur les attendus de l'évaluation). L'idée était de percevoir le degré d'appropriation et d'autonomisation du projet par les acteurs.

Deux séances de restitution ont été réalisées en fin de mission au Cambodge et au Burkina Faso, regroupant l'équipe E&D et les partenaires (Kry et l'ASECD). Ces restitutions ont eu comme intérêt de permettre un échange sur les premiers constats de l'évaluation, des questionnements pour des recommandations possibles, notamment du point de vue pédagogique. L'idée était également de favoriser un débat sur la fin du programme, sa pérennisation et le trajet parcouru entre E&D et ses partenaires, ASECD et KRY. Cette finalité n'a pas toujours été bien comprise, et il a pu manquer une formalisation en terme de résultats et de recommandations.

3.3 Déroulement de la mission

La mission a débuté par le recueil et l'analyse de documents constitués principalement par :

Cambodge : « *4e rapport intermédiaire technique et financier sur le projet au Cambodge et au Burkina Faso* » E&D. (2014) ; « *Advocacy Capitalization Brief* ». Milev, K. Mai (2015) ; « *L'histoire d'un programme intégré de soutien à la petite Enfance dans les villages du Cambodge* ». Thorne, C. (2009) ; « *Plan national d'action pour le développement et le soin de la petite enfance 2014-2018* » Royaume du Cambodge (2010) ; « *Politique nationale pour le soin et le développement de la petite enfance* » Royaume du Cambodge (2010) ; « *Évaluation du programme petite enfance d'E&D au Cambodge* » Hénard, F. (2014).

Burkina Faso : « *Rapport enquête finale dans le cadre du projet petite enfance* » Hien, L. Sawadogo, Paul. (2015) ; « *Note d'initiative ONG-NIONG* » E&D (2015) ; « *Annuaire statistique communal de Ouagadougou* » Commune de Ouagadougou (2011-2012) ; « *Programme de Développement stratégique de l'éducation de base* » Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2010) ; « *Rapport Définitif-évaluation mi parcours PE BF* » Intellect Consult. (2014) ; « *Rapport Enquête de base E&D* » Hounkounne, S. (2014)

Des échanges par e-mail et Skype avec les responsables pays (RP) et responsable PE au Cambodge et au Burkina Faso ont permis l'organisation pratique de la mission. Avant le départ au Cambodge une réunion de cadrage, a eu lieu avec Véronique Jenn-Treyer, directrice d'E&D, Lilian Pioch et Nathalie De Sousa Santos du F3E.

Au Cambodge la mission s'est déroulée du mercredi 4 novembre au mercredi 18 novembre 2015, au Burkina Faso du dimanche 6 décembre au dimanche 20 décembre 2015. Dans les deux pays, les missions ont commencé par un briefing auprès des représentants d'E&D. Ensuite nous avons alterné entre des visites dans les EMC et les CEEP, des entretiens auprès des parents, comité de soutien, comité de gestion, AME, directeurs d'école, monitrices, et représentants des autorités locales et d'autres ONG acteur du préscolaire.

La mission s'est déroulée dans de bonnes conditions et a pu être exécutée suivant sa programmation initiale. La mission a privilégié le temps disponible pour les visites de terrain/entretiens et focus groups au niveau des parents, enseignants, comité de soutien et de gestion. Au Cambodge, la dispersion en zone périurbaine de Phnom Penh a limité les visites à 9 EMC sur 15. Au Burkina Faso, nous avons pu visiter 8 sur les 12 CEEP implantés.

Au Cambodge, un traducteur khmer, anglais, français a réalisé les traductions lors des entretiens et focus groups. Il est possible qu'une partie des informations se soit perdue lors de la traduction. Au Burkina Faso, la compréhension de la langue française par une grande proportion de la population a également facilité les échanges, un traducteur a pu effectuer les traductions du moré au français dans les zones non loties, lors des entretiens auprès des habitants des communautés.

4. Objet du projet d'E&D

L'objet du projet Petite Enfance, mise en œuvre dans les capitales cambodgienne et burkinabè, est de permettre aux enfants de (3-6 ans) des communautés défavorisées d'accéder à une éducation préscolaire de qualité et de sensibiliser leur famille pour favoriser l'éducation préscolaire.

Les objectifs généraux sont : contribuer au développement des communautés les plus défavorisées ; contribuer à l'amélioration des politiques publiques en faveur de la petite enfance ; favoriser l'accès à l'éducation pour tous.

L'objectif spécifique : les ANE engagés dans la promotion de l'éducation préscolaire non formelle dans des communautés périurbaines défavorisées du Cambodge et du Burkina Faso ont des capacités techniques et organisationnelles renforcées et diffusent leur expertise.

Les résultats attendus :

R1 : Les ANE engagés dans l'éducation préscolaire à base communautaire sont opérationnels et bien gérés.

R2 : Les ANE ont amélioré leur pratique de mise en œuvre de centres préscolaires communautaires autonomes et répondant de façon intégrale aux besoins des enfants.

R3 : La méthodologie de travail en éducation préscolaire communautaire est partagée entre les ANE concernés par le projet et est diffusée auprès d'autres acteurs locaux et ANE.

Budget total du projet : 2 519 253 euros

Union Européenne : 1 889 440 euros

AFD : 400 000 euros

Autres (fondations privées, recettes locales) : 229 813 euros

Le projet est mis en œuvre du 1^{er} août 2010 et prend fin le 31 mars 2016.

5. Le programme au Cambodge

5.1 Contexte de développement

Le Cambodge est un des pays les plus pauvres de la planète. Le pays vit un développement urbain important qui risque de mettre en difficulté les services sociaux de base, ceci particulièrement en zone périurbaine. Le pourcentage de la population vivant sous le seuil de pauvreté était de 22,9% en 2009, et de 18,9 % en 2012¹.

La petite enfance représente les enfants âgés de 0 à 6 ans. Il s'agit de la tranche d'âge la plus vulnérable et la plus importante en terme de construction de la personnalité. Cette période de l'enfance demande d'être particulièrement vigilant sur le plan social, affectif, cognitif et physique. Ce qui demande une approche « **intégrale** » recouvrant les soins d'hygiène, de nourriture, et de développement cognitif dans un cadre sécurisant d'un point de vue affectif.

Il faut noter que le préscolaire est une activité éducative « émergente » dans un pays en pleine mutation. Les structures qui accueillent les enfants en dessous de 6 ans sont les écoles maternelles privées, publiques ou communautaires.

En 2010, seulement 62 % des enfants avant 5 ans sont recensés. Selon le MOYES, en 2006 et 2007 seulement 9,3 % des enfants âgés de 3 à 5 ans étaient inscrits dans un centre préscolaire. Cependant, le taux d'enregistrement préscolaire en 2008 est de 15,6 %.

Il est important de signaler également que le taux d'enregistrement en primaire a augmenté à 98,2 % en 2013-2014 alors qu'il était de 88,94 % en 2012-2013². Toutes les études montrent que le taux de réussite en primaire augmente lorsque les enfants ont été inscrits dans un centre préscolaire.

Depuis 2010 et le premier « Plan national pour le développement de la petite enfance (produit par le Moyes) », le gouvernement royal reconnaît l'importance de la petite enfance. Une attention particulière sera portée à la coordination et au pilotage d'une politique en faveur du préscolaire.

Le second plan national politique pour la petite enfance de 2014-2018, écrit sous la direction du MOYES, prévoit d'impliquer 9 ministères autour de l'éducation des jeunes enfants (celui de la santé, l'agriculture, de la forêt et de la pêche, celui de l'environnement, de l'économie et des finances, du développement rural, des affaires sociales, des vétérans et de la réhabilitation de la jeunesse, et le ministère des Affaires des femmes).

Depuis les années 2000, le Cambodge a fait des progrès significatifs pour la santé de l'enfance. Le taux de mortalité infantile a décliné de 95 à 45 morts pour 1000 sur les 15 dernières années, mais la malnutrition reste un problème majeur et chaque année 2300 enfants meurent d'épisodes diarrhéiques³.

Des efforts sont faits concernant les structures préscolaires publiques et communautaires, le taux d'inscription a augmenté de 13,6 % en 2005/2006 à 32,7 % en 2012/2013.

¹ « Plan nationale d'Action » du Moyes 2014-2018 p2

² Ibid. p.4

³ Ibid, p.3

« L'éducation préscolaire est l'occasion d'un partenariat public-privé. En 1999, elle était dispensée dans 874 maternelles formelles gouvernementales à environ 50 000 enfants, et dans 364 maternelles communautaires ou privées qui accueillaient 10 000 enfants. Les maternelles communautaires représentaient environ 70 % des écoles non gouvernementales. Depuis le début des années 90, le système préscolaire a été beaucoup soutenu par les ONG. En 1997 le financement d'état était de 750 000 \$ comparé à la contribution des ONG qui était de 300 000\$ (environ 30% du total) (.../...) en 2004-2005, le budget de l'État pour le préscolaire était de 112 500 \$ et l'UNICEF soutenait 609 maternelles communautaires⁴. »

Un curriculum pédagogique, une formation de professionnels de la PE, du matériel didactique ont été développés pour appuyer le développement encore embryonnaire, mais réel, du préscolaire.

Cependant malgré tous ces progrès, les propositions restent insuffisantes pour les zones rurales et périurbaines ; le manque de professeurs préscolaires est un des principaux défis du gouvernement.

À titre d'information, le prix d'inscription dans une école maternelle privée à Phnom Penh est entre 35 et 90 \$ par mois, le salaire d'une monitrice dans une école maternelle privée est très variable, mais nous avons obtenu l'information d'un salaire de 140 \$ / mois.

5.2 Programme et partenariat (KRY)

« E&D s'est donnée comme mission d'améliorer les conditions de vie, de santé et d'éducation des enfants les plus démunis, mais aussi de manière indissociable, celles de leurs familles et des communautés auxquelles ils appartiennent⁵ ». « Pour y parvenir, E&D cherche à renforcer les capacités des acteurs locaux via le transfert de compétences, l'appropriation de méthodes et outils et le soutien vers l'autonomie⁶ ». C'est dans cet esprit que c'est fait le partenariat auprès de Krousar Yoeung. E&D a piloté le programme en s'appuyant sur KRY pour mener à bien les différentes actions. L'équipe KRY soutenue par E&D est intervenue sur le terrain auprès des monitrices, des comités de soutien, des familles, et des représentants des autorités locales.

Krousar Yoeung est une association locale apolitique et non religieuse. Elle a pour objet de venir en soutien aux enfants du Cambodge. Créée en 2001, elle a été enregistrée au Ministère de l'Intérieur en 2002. Elle est accompagnée par E&D depuis 2001 en particulier dans le soutien apporté aux jeunes enfants et leurs familles. KRY est reconnue dans le domaine de la petite enfance pour la qualité de ses formations et ses activités d'accompagnement à la parentalité. KRY souhaite par son action contribuer à améliorer les conditions de vie et le développement physique, mental, émotionnel et social des jeunes enfants et renforcer, dans ce but, les ressources humaines au sein

⁴ «15 ans après, L'histoire d'un programme intégré de soutien à la petite enfance dans les villages du Cambodge » Thorne, C. 2009

⁵ TDR, Evaluation E&D. p.1

⁶ TDR, Evaluation E&D. p.1

de la famille et dans l'environnement immédiat de l'enfant⁷.

E&D est présente au Cambodge depuis 1984 et renforce des programmes autour des jeunes enfants notamment à travers le partenariat avec KRY. À partir des années 90, E&D s'est intéressé aux approches basées sur le développement communautaire, sur le soutien aux familles et l'éducation des jeunes enfants. De 1994 à 1997, une quinzaine de centres non formels pour la Petite Enfance ont été ouverts dans différents villages. Huit de ces centres pionniers fonctionnent toujours et sont autonomes depuis 2002, 3 sont devenus des centres Petite Enfance publics. Les autres ont fermé. E&D continua à conceptualiser et tester son approche. Le travail d'animation parentale s'est peu à peu imposé comme une partie intégrante d'un projet visant à soutenir le développement du tout petit.

E&D et KRY ont continué à développer une centaine d'écoles communautaires en zones rurales selon un modèle qui vise à les rendre autonomes au bout de trois ans et qui est repris par le gouvernement et l'Unicef. C'est à partir de ces expériences qu'a pu débuter le programme de mise en place des 15 EMC. Ces écoles sont gérées par des comités de gestion constitués de membres issus de la communauté, et formés par KRY. Ces comités recrutent des monitrices formées et suivies par KRY. En 2014, des négociations avec les communes ont permis d'aboutir à la prise en charge des monitrices par le budget des communes.

6 Analyse globale par rapport aux critères d'évaluation – Cambodge

6.1 La mise en place des centres préscolaires

Nous avons constaté la réhabilitation ou la rénovation de 15 EMC. Ces réhabilitations ont été accompagnées d'une création de 15 Comités de Soutien Préscolaire, CSP (75 membres), ainsi que de la mobilisation de 41 parents « médiateurs » en appui aux CSP. 33 monitrices préscolaires communautaires ont été recrutées et formées. Les Écoles Maternelles Communautaires sont mises en place au sein d'une école primaire ou à proximité, dans le but de faciliter le continuum entre le préscolaire et le primaire. Sept écoles ouvrent leurs portes dès la rentrée 2011-2012, puis huit dès la rentrée 2012-2013.

Notons **la pertinence** des choix géographiques où sont implantés des EMC. Ces choix ont été établis à partir d'une enquête préliminaire (Baseline Survey) quantitative pour cartographier les classes socioprofessionnelles, le niveau d'études des familles et leur réalité socio-économique. L'emplacement des EMC répond à un besoin réel d'éducation des jeunes enfants et plus largement de développement de populations vulnérables. Ces zones périurbaines sont également reconnues pour être « intermédiaires » dans le sens où elles sont trop éloignées du centre urbain pour

⁷ « 15 ans après, L'histoire d'un programme intégré de soutien à la petite enfance dans les villages du Cambodge » Capitalisation PE Cambodge Claire THorne_12.08.09. p.22

bénéficier des infrastructures d'état. Les populations qui les constituent ne sont pas suffisamment aisées pour inscrire leurs enfants dans des centres préscolaires privés.

La réhabilitation des EMC ainsi que le renforcement des compétences des CSP et des monitrices d'un point de vue gestionnaire, financier et pédagogique, se sont réalisés sur une période graduelle de 3 ans. Les EMC sont réparties dans 3 salles (petite, moyenne et grande section) toutes équipées d'un matériel didactique (chaises, tables, jeux extérieurs) adapté aux âges des enfants, et d'un programme d'enseignement autour du développement cognitif, moteur, affectif et social.

Nombres d'enfants inscrits dans les EMC :

(le tableau ci-dessous est réalisé à partir des données transmises par l'équipe de KRY.)

	3 ans	4 ans	5 ans	Total
2011-2012	41	114	124	279
2012-2013	236	292	434	962
2013-2014	131	328	351	810
2014-2015	78	269	386	733
total	486	1003	1295	2784

Ce sont en tout **2784** enfants de 3 et 5 ans qui ont pu bénéficier des EMC. De ce tableau nous retenons les chiffres suivants : pour la première année, 7 EMC ont ouvert leurs portes, le nombre d'enfants inscrit est multiplié par 3 pour la rentrée 2012-2013. Pour les années suivantes, on note une tendance vers la baisse du nombre d'enfants inscrits dans les EMC, qui peut s'expliquer par différentes raisons. Le nombre d'inscriptions le plus haut est celui de 2012-2013, la deuxième année d'ouverture des EMC, le projet est au démarrage, les familles sont entraînées par une « dynamique » nouvelle. Ensuite, le nombre d'inscrits diminue sensiblement en particulier chez les enfants de 3 ans.

Nous pouvons interpréter cette baisse d'inscription par une « normalisation » de la dynamique de départ. Le démarrage de projet entraîne une nouvelle dynamique qui favorise un grand nombre d'inscriptions dans les communautés. Ce nombre d'inscriptions traduit ensuite l'implication des familles pour les EMC, hors dynamique de sensibilisation. C'est ce nombre qui a pu être « stabilisé » et qu'il faut continuer à maintenir. De plus, lors des entretiens, nous entendrons beaucoup de parents estimer que les enfants âgés de 3 ans sont trop « petits » pour aller à l'école.

Concernant l'autonomie « financière » et organisationnelle des EMC :

La capacité de prise en charge financière des EMC repose sur deux types de frais : le salaire des monitrices sur une base de 50 \$/mois, et les frais d'entretien, de goûter des enfants, de matériels pédagogiques.

Si les salaires sont pris en charge depuis 2014 par le Plan Communal d'Investissement (CIP) dans le cadre de la décentralisation, les autres frais sont à la charge des CSP par l'intermédiaire des AGR (plus particulièrement du microcrédit) et d'activités de plaidoyers pour la recherche de financement, entre autres auprès des pagodes.

La gestion courante est assurée par les comités de soutien (CSP), qui ont en charge le suivi général des EMC, pour la recherche de fonds, de gestion des AGR, du recrutement des monitrices et de leur suivi. Le projet a permis au **travers des formations et des temps de « coaching »** d'effectuer le renforcement des compétences nécessaires pour les CSP, sur les questions de gestion prévisionnelle et de recherche de fonds. **Lors de notre visite, nous avons pu constater que 14 EMC sont autonomes (financièrement et en terme de gestion). La dernière le sera à partir de janvier 2016.** Ces formations et temps de « coaching » ont été essentiels au processus d'autonomisation qui s'est réparti sur les 3 ans de vie des EMC. **Une période minimum pour expérimenter et réguler le modèle économique, le renforcement des CSP et des monitrices.**

Les objectifs d'autonomie des EMC sont atteints de manière durable. Le projet s'est désengagé graduellement. Ce qui a permis de « tester » les activités génératrices de revenus en vue de subvenir au retrait financier d'E&D pour la viabilité des structures.

Résultat des microcrédits :

(ce tableau est réalisé à partir des données qui nous ont été fournies par KRY, au moment de l'évaluation les chiffres de 2015 n'étaient pas connus)

	entrée du « capital »	Intérêt	Total
2013	\$14 952,95	\$7 216,65	\$22 169,60
2014	\$13 000,00	\$6 617,60	\$19 617,60
Total	\$27 952,95	\$13 834,25	

En moyenne 1000 \$ ont été accordés aux CSP pour démarrer le microcrédit. Cette somme est réinjectée l'année suivante et permet d'assurer un revenu de 7 216 \$ puis de 6 617 \$, soit une plus-value en moyenne de 440 \$ par EMC. Cette somme ne permet pas de couvrir le salaire des monitrices (qui est pris en charge par le « Plan communal d'investissement » depuis 2014). Pour rappel le salaire de 3 monitrices sur 10 mois à raison de 50 \$ mensuel demande 1500 \$ annuel de frais de fonctionnement.

Les bénéfices des microcrédits permettent de subvenir aux frais de collations. Lors des entretiens, les membres de CSP ont parlé de la difficulté de réparer certains « jeux extérieurs » qui demande du matériel et des compétences précises.

Nous n'avons pas eu de données chiffrées quant à l'utilisation des banques de riz gérées par les CSP. Elles se sont arrêtés en 2015, le capital a été transféré aux micro-crédit.

La **viabilité** et **l'autonomie financière** des EMC sont assurées par un modèle économique hybride, soutien de l'état (CIP) pour 80 % du salaire des monitrices, des pagodes, des communautés, et des AGR, pour le reste des frais de fonctionnements des EMC. Notons qu'il n'est pas demandé de frais d'inscription aux parents.

Une dynamique est créée de manière **durable** auprès de la communauté, au travers des comités de soutien. Tous les focus groups effectués lors des visites des EMC auprès des comités de soutien ont permis d'apprécier la représentativité des CSP (chef de commune, responsables financiers, parents). Ils sont organisés, les responsabilités sont réparties, les relations sont cordiales et jugées bonnes par tous les acteurs (familles, enseignants, autorités locales). L'intérêt pour les EMC n'est plus à démontrer, elles sont même appréciées. Des ateliers de résolution de problèmes permettent de répondre de manière autonome au besoin financier, appui des monitrices, demandes des parents, entretien du matériel. Les CSP sont en lien avec les autorités locales au travers du CIP pour le salaire des monitrices, mais également pour demander de nouvelles réhabilitations de classes. Au moment de l'évaluation, un comité de soutien était en train de réaliser des démarches auprès du MOYES pour un appui à la rénovation d'une nouvelle salle de classe permettant d'alléger une salle accueillant deux sections et leurs monitrices.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

- 15 EMC autonomes et pérennes
- Modèle économique hybride : le salaire des monitrices est pris en charge par le CIP (dans le cadre de la décentralisation), les collations et frais d'entretien par les AGR et le plaidoyer
- 2784 enfants ont bénéficié des EMC
- 15 CSP autonome pour la gestion des EMC
- 33 monitrices formées

Pour la suite :

- Une attention doit être portée sur la fréquentation des enfants âgés de 3 ans

Les EMC sont pérennes, et reposent sur une dynamique qui associe l'implication des CSP et des monitrices dans les communautés des zones périurbaines, la compréhension des parents de l'enjeu de l'enseignement préscolaire, et une prise en charge des salaires des monitrices par la décentralisation.

6.2 Quel impact pour les bénéficiaires ?

6.2.1 Un apport en terme d'apprentissage et de socialisation

L'impact du préscolaire pour les enfants est **essentiel**, il répond aux objectifs de développer chez le jeune enfant toutes les potentialités physiques, intellectuelles et socioéducatives et de le préparer par des activités de préapprentissage à aborder le primaire avec toutes les chances de réussite. De plus, le projet a mis en place des activités de nutrition et de santé, qui répondent aux objectifs de préventions nutritionnelles et de santé. Ces activités se font via des sensibilisations auprès des familles en les faisant participer à des ateliers cuisines et de sensibilisation autour des

problématiques d'hygiène et de santé. Le préscolaire est un facteur de réussite lors du passage en primaire. Les directeurs des écoles primaires reconnaissent tous que les enfants ayant bénéficié des EMC sont mieux préparés pour l'enseignement élémentaire. Certains parents racontent les **appréhensions au départ du projet qui reflètent surtout une méconnaissance des enjeux du préscolaire**, des craintes liées au jeune âge des enfants, et à un changement d'habitude en matière d'éducation. Avant le projet, les enfants étaient gardés à la maison ou emmenés dans les champs avec les parents. Voici quelques témoignages pour illustrer ces propos : « *Il me demande si le week-end il y a l'école* » ; « *Parfois, il vient nous réveiller pour aller à l'école* » ; « *Elle a vu ses amies aller à l'école, alors elle a voulu faire pareil* ». ; « *Avant les enfants restaient à la maison, ou allaient avec les parents à la rizière* ». Les enfants profitent pleinement des apprentissages qui leur sont proposés, au niveau cognitif, social, affectif. Le passage aux EMC reflète **un changement d'habitude et de mode d'éducation**. Les parents reconnaissent les EMC comme un espace d'apprentissage des savoirs de base, mais aussi comme le lieu de séparation et de socialisation.

Nous l'avons vu plus haut, le choix des zones géographiques où sont implantés les EMC répond à différents critères dont celui de proposer un service d'éducation à l'attention des plus vulnérables. Ce sont entre 40 et 70 % des enfants des communautés (en âge d'être scolarisés) qui bénéficient des EMC. Cependant, la mission n'a pas pu réaliser une étude « sociologique » pour apprécier si les enfants les plus vulnérables de ces zones bénéficient des EMC. Lors des visites au sein des EMC et des entretiens avec les parents, nous avons systématiquement posé la question des raisons pour lesquelles certains parents n'inscrivaient pas leurs enfants à l'école. Nous avons trois types de réponses, que nous retranscrivons ici à partir du témoignage des parents : « *Il y a des parents qui ont peur de perdre leurs enfants, ils pensent qu'ils sont trop petits pour aller à l'école, ils ne peuvent pas revenir tout seuls à la maison* » ; « *Il y a des familles qui quittent la communauté pour l'émigration agricole* » ; « *Il y a des parents qui n'ont pas le certificat de naissance ni de livret de famille et ne veulent pas inscrire leurs enfants pour cela* ».

Ce sont les trois grandes raisons qui ont été évoquées :

1. Un problème autour des représentations des enjeux de l'école
2. Un problème d'émigration saisonnière pour la recherche de travail qui ne permet pas de suivre l'année scolaire entière au même endroit
3. Un problème administratif au moment de l'inscription

6.2.2 Un changement de représentation pour les familles

Le projet a entraîné un changement de représentation autour des enjeux de l'école. Nous l'avons vu, au travers du témoignage de certains parents, qui racontent l'appréhension à envoyer un jeune enfant à l'école. Nous l'avons également vu au niveau des nombres d'inscriptions, ce sont en moyenne 40 à 70 % des enfants des communautés qui sont inscrits. Lors de nos visites des EMC, nous avons pu constater qu'elles recevaient entre 15 et 30 enfants par section, ce qui témoigne d'une activité scolaire « réelle » qui laisse encore des capacités d'accueil. Les parents reconnaissent les bienfaits de l'éducation préscolaire surtout en matière de « respect », d'apprentissage de base, et de meilleur résultat dès l'entrée en primaire.

Lorsque nous posons la question de l'intérêt de l'école, les réponses se regroupent autour de :
« *Que les enfants aient du respect pour les parents* » ; « *qu'ils acquièrent des connaissances de base, qu'ils soient plus intelligents* » ; « *qu'ils réussissent mieux en primaire* ».

Lorsque nous leur posons la question de savoir comment ils ont entendu parler du projet : « *Par les campagnes d'enregistrement des enfants, par le chef du village* » ; « *Le chef de commune nous a expliqué qu'il y avait des monitrices formées et professionnelles* » ; « *c'est ma fille qui m'a demandé, ses frères sont à l'école et elle veut les suivre* ».

Le temps de sensibilisation avec les parents réalisé par KRY, les CSP et les monitrices est un levier essentiel du changement de représentation. Ce temps de sensibilisation a permis en outre de réaliser un recensement de population et notamment du nombre d'enfants en âge d'être scolarisé, et de communiquer autour des enjeux de l'éducation préscolaire. Il nous paraît essentiel de réaliser des campagnes d'inscriptions, et de sensibilisation quelque temps avant les rentrées scolaires, pour pallier au faible taux d'inscription des 3 ans, et permettre d'approcher petit à petit les familles les plus vulnérables.

Certaines EMC ont pu proposer des activités « cuisines » avec les parents, ce qui permet un double objectif : sensibiliser sur les questions de malnutrition, mais également de faire rentrer et participer les parents à la vie de l'école. À partir de la rentrée 2015, le projet met en place des visites médicales réalisées et prises en charge par le centre de santé communautaire. Ces visites médicales permettent de réaliser une détection de malnutrition et d'autres maladies infantiles.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

- Un changement de représentation autour des enjeux de l'école
- Importance de la campagne de sensibilisation sur le préscolaire auprès des familles
- Entre 40 et 70 % des enfants des communautés inscrits

Enjeux pour la suite :

- Renforcer les temps de sensibilisation pour la suite autour des enfants les plus jeunes
- Réaliser les sensibilisations avec les monitrices et CSP pour viser les familles qui n'inscrivent pas leurs enfants

Les EMC sont implantés des zones où les communautés sont « fragilisés et vulnérables », une partie des enfants ne bénéficient pas encore des EMC, certaines familles ne comprennent pas encore l'enjeu du préscolaire

6.2.3 Un processus de professionnalisation pour les monitrices

Nous avons pu interviewer 17 monitrices réparties sur les 9 EMC que nous avons visités. Sur ces 17, 8 sont en activités depuis 2012, 2 depuis 2013, 5 depuis 2014 et 2 depuis 2015, soit un peu moins d'un tiers des monitrices renouvelées sur trois années d'exercice.

Une des principales difficultés pour les EMC est le recrutement, la formation et le maintien de monitrices en poste. Le salaire des monitrices est bas (50\$/mois). À titre de comparaison, le salaire en EMP est d'une moyenne de 140 \$/mois en écoles maternelles privées et en usine de 200 \$/ mois. Les raisons principales qui sont relevées pour le départ des monitrices sont :

« Un mariage qui entraîne un départ » ; « un recrutement en EMP ou dans des écoles privés (dû au bon niveau de formation des monitrices) » ; « une recherche de salaires plus élevés qui peut se manifester par une embauche notamment en usine ».

Cependant, les entretiens réalisés auprès des monitrices ont pu mettre en avant des changements pertinents. Le premier que nous retiendrons est celui du **sentiment d'appartenance** à un groupe socioprofessionnel, celui **des monitrices communautaires**. Elles ne se sentent pas isolées. Elles ont toutes bénéficié de trois modules de formation en pédagogie, et de séances trimestrielles de supervisions dispensées par l'équipe de Kry du centre de ressource. Elles sont pour la majorité en contact les unes avec les autres et échangent sur les difficultés.

Il est rapidement ressorti dans l'intérêt pour les fonctions de monitrice, celui de participer au développement général des communautés, et d'en tirer une valorisation notamment auprès des familles, les leurs et celles des enfants. Le travail des monitrices est respecté par leurs familles qui le considèrent comme un outil pédagogique essentiel pour les enfants et un outil de développement des communautés. La plupart d'entre elles témoignent de l'encouragement des communautés et de leurs familles à suivre cette activité. De plus, la proximité du lieu de travail est grandement appréciée pour garder une vie de famille agréable.

Un témoignage d'un membre de l'équipe d'E&D au sujet de la reconnaissance des monitrices :

« Il n'y avait pas toujours une valorisation, ni même de la part des parents, on leur a posé la question, officiellement vous êtes qui ? Ce qui a changé, c'est la reconnaissance des monitrices, qui sont confrontées avec le fait de ne pas être identifiable ».

Lors des entretiens, nous avons pu entendre ces paroles des monitrices :

« Je suis contente d'être monitrice ici, je rencontre les parents, j'ai une place dans le village » ; « Les parents reconnaissent mon travail » ; « Je sens qu'il y a un respect des monitrices dans le village ».

« Je peux amener mes enfants à l'école » ; « Je peux rester en famille » ; « Je sens que je peux compter sur les autres monitrices pour me faire aider, pour préparer les activités ».

Du point de vue **pédagogique**, elles « maîtrisent » toutes le même discours autour des apprentissages moteur ; socioaffectif ; linguistique ; cognitif. Ces quatre « champs » recouvrent **des « routines » d'activités** : puzzles, histoires, jeux, découverte de l'environnement proche et lointain (faunes, flores) ; alimentation ; notions de respect et d'hygiène.

Leurs demandes d'appui visent un renforcement pédagogique tournant autour de deux axes :

1. Plus d'apports méthodologiques (jeux, histoires, activités, contenus pédagogiques)
2. Plus d'apport en psychologie de l'enfant (connaissance de l'enfant pour apprendre à travailler en situation, et s'adapter aux besoins de chacun).

Lorsque la question est posée autour des apprentissages des enfants en difficulté, les réponses tournent autour des manques de capacités de l'enfant et de sa famille, et non autour d'une remise en question pédagogique. Ceci peut s'expliquer par le faible niveau pédagogique des monitrices. Notons cependant une volonté réelle de certaines d'approfondir les questions pédagogiques, et pas seulement de nouveaux apports méthodologiques/matériels.

Un outil de suivi/évaluation des élèves est réalisé par certaines monitrices pour évaluer le niveau de compétences des enfants. Les résultats de ces évaluations nous ont été présentés par l'équipe KRY. Nous souhaitons attirer l'attention sur le risque de ce type d'outils lorsqu'ils ne sont pas réalisés par du personnel formé. Le danger peut être de reproduire et d'accentuer les écarts entre bons et mauvais élèves au lieu de questionner les démarches pédagogiques.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

- Valorisation aux yeux de la communauté
- 1 /3 des monitrices renouvelées

Enjeux pour la suite :

- Un besoin de répondre au « turn-over » des monitrices
- Un besoin de renforcer les compétences pédagogiques
- Un besoin de revaloriser les salaires

Le rôle des monitrices est essentiel, elles sont garantes d'un enseignement de qualité, des relations avec les familles, et contribuent à la sensibilisation sur l'importance du préscolaire

6.3 Partenaires locaux et transfert de compétences

6.3.1 Partenariat : E&D et KRY

Le travail en partenariat auprès de KRY pour la réalisation du programme est un facteur essentiel de réussite et repose sur la qualité de l'histoire entre E&D et KRY.

En terme de renforcement de compétences, E&D a pu apporter un soutien à la gestion de KRY, à travers l'utilisation de manuels de procédures finances et RH. KRY fut appuyé lors de la création de son plan stratégique sur 5 ans. 8 salariés de KRY ont reçu 5 jours de formation par un consultant externe sur la rédaction de rapport et de cadre logique. Il y a eu des formations continues par la pratique de l'équipe de management de KRY en plaidoyer, analyses politiques.

Du point de vue pédagogique, l'articulation du projet et du centre de ressource abordé ci-dessous a permis de mettre en place un dispositif d'exploration, d'échange et d'émergence des pratiques pédagogiques à l'attention des monitrices. L'équipe de KRY a bénéficié d'une montée en compétence pour accompagner les monitrices sur des questions pédagogiques et d'éducation.

Des désaccords sont parfois apparus en termes stratégiques entre la direction de KRY et l'équipe d'E&D, qui peut venir questionner les limites de la relation partenariale, du renforcement de compétences dans le cadre de la réalisation d'un programme et de ses exigences de résultats (abordé ci-dessous sur la question de posture).

E&D a su répondre à ces difficultés dans le respect du partenaire et des équipes, notamment en prenant de la distance et en revenant sur les enjeux du programme en cours.

6.3.2 Autorités locales (décentralisation)

Lors des entretiens auprès des autorités locales (chefs de communes, directeurs provinciaux, représentant du MOYES) la pertinence du projet a été saluée. Tous les acteurs reconnaissent que les CSP sont aptes à gérer les EMC, et que les monitrices ont un niveau satisfaisant en compétences pédagogiques.

Alors que le démarrage du projet est jugé comme « difficile » par les autorités, notamment pour l'objectif d'autonomisation des EMC, après **5 années d'exercice, le modèle est reconnu et apprécié des autorités locales**. D'autre part, le transfert des compétences à la fois en termes de frais de fonctionnement et de suivi pédagogique est assuré dans toutes les EMC, à l'exception d'une seule dont les frais de fonctionnement reviennent à la pagode de la commune. Les salaires, comme nous l'avons vu plus haut, sont pris en charge par le MOYES au travers du CIP, et la supervision pédagogique revient au DTMT (équipe technique de supervision du district), le directeur de province appuie les CSP sur la planification du budget et fait le lien avec le CIP (Plan communal d'investissement). Notons que cette prise en charge des salaires n'était pas prévue au démarrage du projet, il a été obtenu en cours de programme, à partir du constat de la difficulté de subvenir de manière autonome aux frais de fonctionnement des EMC et de la possibilité de négocier avec les autorités locales la participation du CIP au fonctionnement, dans le cadre de la décentralisation.

Malgré les deux Plans nationaux en matière d'éducation préscolaire, les institutions sont encore fragiles, et n'assument pas toutes leurs responsabilités. Le projet a pu réaliser un travail d'accompagnement et de lobbying auprès des diverses institutions pour assurer ce transfert à double niveau (financier et pédagogique). Il a été remarqué par des directeurs de provinces que certains chefs de communes pour être réélus ont utilisé **le levier de l'investissement dans les EMC comme stratégie électorale**. Bien que le début de la décentralisation date de 2002, nous sommes au début de la prise en charge des salaires par le CIP, et si les DTMT doivent assurer le suivi des monitrices, celui-ci n'est pas encore assuré pour les monitrices des EMC d'E&D.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

Auprès du partenaire Kry :

- Formation et transfert de compétences en terme de gestion, de développement de projet et de compétences pédagogiques

Auprès des autorités locales :

- Responsabilisation des autorités locales par la prise en charge des salaires (CIP)

Enjeux pour la suite :

- Supervision des monitrices par l'équipe du DTMT, afin de renforcer les techniques pédagogiques
- Favoriser le lien entre les monitrices et leur valorisation
- Pour pallier en partie à la faiblesse du salaire

Un jeu de posture pour E&D : entre partenaires, pilote de programme. Les EMC sont pérennes, il y a encore à explorer l'autonomie du partenaire (KRY) en matière de diversification de recettes, dynamiser la gouvernance du réseau (cf. ci-dessus)

6.4 Développement de réseau PE : NECCD

Dans un environnement qui manque de spécialistes de la petite enfance du point de vue technique, de vision et de coordination générale, l'existence de ce réseau peut faire office d'une véritable instance de partage et d'innovation. Le réseau des acteurs de l'éducation de la petite enfance (NECCD), coordonné par Kry, regroupe 11 acteurs du champ de la petite enfance (ONG, représentants de l'état, centre de formation des éducateurs de jeunes enfants de l'état).

Le réseau est à l'initiative d'E&D et Kry, il remplit plusieurs fonctions essentielles pour le développement, le partage d'expérience, le partenariat et une certaine « harmonisation » des relations entre les acteurs non étatiques et les directives de l'état. Le réseau et KRY ont participé au curriculum de formation des éducateurs de jeunes enfants proposés par le centre de formation d'éducateurs de l'état.

Lors des entretiens, l'aspect le plus pertinent qui est ressorti du travail du réseau est bien la diffusion d'information entre les expériences et les directives étatiques en matière de petite enfance. Le réseau organise des conférences et des séminaires, regroupant les acteurs membres, coordinateur de projet et praticien de l'éducation (monitrices, autres).

Ces échanges se font sur deux aspects :

1. Un aspect en **matière de coordination générale et de réglementation** (notamment avec le ministère)
2. Un aspect **technique pédagogique avec des expériences et des témoignages des monitrices** (échange de bonnes pratiques, laboratoires d'idées, émergence et innovation)

Le réseau a notamment pu organiser des visites terrains pour faire des observations in situ des pratiques des monitrices. Les trois ONG membres du réseau que nous avons pu interviewer témoignent du manque d'outils pédagogiques appropriés, de la demande en termes de méthodologie des monitrices et des coordinateurs.

Le réseau peut jouer un rôle fondamental dans l'échange, l'analyse et le développement d'innovation, en étant à la croisée d'instances complémentaires. Et surtout en favorisant les allers retours entre la pratique du terrain et une réflexion plus poussée au niveau des coordinateurs de projet, et des représentants de l'état.

Une attention particulière doit être soulevée pour la continuité du réseau, sur les questions de gouvernance et d'animation. KRY assure la présidence et la coordination générale, ce qui a pour effet de stimuler le rôle de KRY, mais qui peut entraîner un risque d'essoufflement des points « focus » et des qualités d'animation. D'autre part, le réseau étant encore fragile au niveau organisationnel et de l'animation, il peut devenir pertinent de faire circuler les modalités d'organisations et de points de vue vers les autres acteurs.

Notons quelques zones de risques : autour de l'animation du réseau, en matière de proposition et de gouvernance, qui est essentiellement à l'initiative de KRY.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

- Des rencontres entre les différents acteurs (ONG, état, personnel éducatif)
- Des allers retours entre le terrain et des instances de réflexions et de production de pratiques
- Harmonisation des initiatives et permettre de faire du lien entre le gouvernement et les acteurs de la petite enfance
- Plaidoyer (être plus fort face au gouvernement)

Enjeux :

- Développer le plaidoyer et l'insertion dans les réseaux gouvernementaux
- Favoriser une « dynamique » de gouvernance en concertation avec les membres du réseau
- Favoriser une « dynamique » de réflexion en invitant des experts autour de la pédagogie et de la petite enfance

6.5 Le centre de ressource de Krousar Yoeung, « pierre angulaire » du projet

Le centre de ressource est situé dans les locaux de Krousar Yoeung. Cet espace est avant tout un lieu de formation, de création et de diffusion de matériel et outils pédagogiques et d'animation de réseau.

Le centre de ressource met à disposition des monitrices, membres du réseau, et personnes intéressées par la question de l'éducation des jeunes enfants :

- textes de loi, réglementation et « police note » du gouvernement
- revues et livres autour des thématiques de soins, santé, hygiène, nutrition du jeune enfant et de sa famille
- revues et livres autour du développement psychoaffectif du jeune enfant
- revues et livres autour des théories des apprentissages en fonction des différentes étapes de la prime enfance (à noter que la plupart des revues sont en Français ou en Anglais)
- revues et livres de fiches pédagogies, programme et curriculum adapté
- DVD + site web (à noter que nous n'avons pas eu d'information sur la fréquentation du site)

Les professionnels peuvent également consulter un ensemble de DVD autour des thématiques de la PE, et des pratiques éducatives. **Par l'intermédiaire du NECCD, des séances d'analyse et de développement des pratiques à partir des DVD ont eu lieu.** Les DVD et les temps de travail qu'ils permettent sont un véritable espace **favorisant l'expérimentation, l'échange et l'innovation pédagogique.** En mettant en débat les pratiques observées dans les DVD, les professionnels peuvent **explorer le sens des activités.**

Le centre de ressources a contribué au processus de formation des monitrices des 15 EMC, en proposant notamment des séances d'échanges de pratiques à partir du travail des monitrices filmé. Cela a servi de support pour explorer, questionner et faire émerger de nouvelles techniques éducatives. De plus cela a contribué à faire émerger une dynamique de groupe entre les monitrices et à consolider le sentiment de solidarité entre elles, que nous avons vu plus haut.

Le centre de ressource produit également une « newsletter » (« la lettre aux maîtresses ») tous les 2 mois, qui est distribuée à l'ensemble des ONG membres du NECCD et aux monitrices des EMC de Kry. Une lettre aux maîtresses construite sur 4 pages, avec des informations en termes de réglementation, d'échange d'expérience, de témoignage de monitrices et d'une histoire ou fiche pédagogique. Les témoignages des monitrices ne sont pas tous univoques quant à la réception de ces lettres, certaines disent la recevoir d'autres non. Cependant, au travers de sa construction (informatif, témoignage et échange d'expérience), la lettre doit être pensée comme un outil de circulation d'informations à l'attention des monitrices qui contribue à renforcer leurs compétences, diversifier leurs pratiques et favoriser leurs sentiments d'appartenance à un corps professionnel.

Voici le témoignage d'un membre de l'équipe d'E&D au sujet de la construction de la lettre aux maîtresses :

« C'est venu d'une réunion en interne de faire la newsletter, à la base on les (monitrices) a interrogés, il y a avait cette forte envie d'échanger avec des collègues. Avant la newsletter était très institutionnelle, c'était pour partager entre les ONG. Ensuite, nous avons voulu répondre à cette grosse demande de partage des savoirs du côté des monitrices. »

KRY met à disposition une salariée en charge d'animer le centre de ressource, de produire la lettre aux maîtresses, de la diffuser et de maintenir un lien entre les différents acteurs PE. Le centre de ressource est un outil essentiel qui s'articule au NECCD et aux expérimentations terrain (les EMC). Il vient remplir ses fonctions de documentation, capitalisation, diffusion et recherche d'innovation. Il peut se compléter au NECCD et aux pratiques des monitrices.

Synthèse et enjeux :

Réalisé:

- Une forte capacité d'innovation et une grande reconnaissance de KRY
- Le centre de ressource a permis de former les monitrices des 15 EMC et des monitrices d'autres ONG
- Il dynamise le processus (entre apport pratique et questionnement des pratiques) de professionnalisation des monitrices
- Lieu de diffusion, de réflexion, d'échange de pratique
- Utilise de multiples supports (DVD / lettre aux maîtresses / documentations)

Enjeux :

- Pérenniser le rôle d'innovateur de KRY, et élargir son impact au-delà des ONG
- Continuer à utiliser les compétences du centre de ressource en matière d'échanges, d'analyses, de diffusions de pratiques adaptées aux jeunes enfants

Il a joué un rôle central dans la formation des monitrices et la diffusion des pratiques pédagogiques

6.6 Conclusion

Nous avons pu constater que les 15 EMC mises en places par le projet sont pérennes et autonomes (voir plus haut). Le modèle repose sur une dynamique entre :

1. La mise en place et la formation de comité de gestion,
2. le développement d'un modèle économique hybride,
3. la prise en charge des salaires des monitrices par le CIP,
4. la formation des monitrices,
5. le travail en partenariat (KRY),
6. le changement de représentation attendu de la part des communautés (dont les plus vulnérables) pour le préscolaire.

Le projet a non seulement permis de rendre les EMC pérennes et autonomes, mais il a su s'adapter en situation complexe. En régulant le modèle économique de départ, qui reposait essentiellement sur les recettes des frais de scolarités, des AGR et du micro crédit, par un travail de lobbying auprès des autorités locales, les équipes d'E&D et de KRY ont permis une responsabilisation des autorités locales par la prise en charge des salaires des monitrices au travers du CIP.

Nous retenons des entretiens et des focus groupe auprès des comités de gestion (CSP) que ceux-ci ont bien compris la temporalité du programme et sont en mesure d'assurer la gestion des EMC

après le départ d'E&D et de KRY. Les monitrices sont formées, et comprennent l'enjeu de leur travail pour le développement des communautés, la question du maintien des monitrices dans les EMC est un enjeu de stabilisation pour la pérennisation des EMC. Les familles ont également compris l'enjeu du préscolaire, et peuvent participer à un effet « d'entraînement » auprès des autres familles. À condition de maintenir des campagnes de sensibilisation en s'appuyant sur les connaissances des communautés des CSP et des monitrices.

Le processus de mise en place des EMC et d'accompagnement à la professionnalisation des monitrices a permis d'explorer des dispositifs pertinents de recherche, d'exploration et de valorisation des pratiques des monitrices. Un processus capable de développer et de formaliser des outils pédagogiques à partir des pratiques des monitrices. Cette démarche est aujourd'hui reconnue par le gouvernement, et par d'autres ONG qui travaillent dans le secteur de la petite enfance au Cambodge.

Quelques points d'attention doivent être portés, au moment du retrait du projet, notamment pour la supervision des monitrices et les outils qui leur permettent de rester en relation (la lettre aux maîtresses, et les activités du centre de ressource).

6.7 Recommandations générales pour la suite

Notons que nous sommes à la fin du projet, ces recommandations peuvent servir entre autres à développer le modèle ailleurs. Les difficultés majeures des EMC résident dans le recrutement, la formation et le suivi des monitrices (voir encadré monitrices).

Au niveau général du projet, la mission a pu mettre en avant l'autonomie financière et organisationnelle des écoles maternelles. Il apparaît un risque de déperdition lié au suivi des monitrices. Celui-ci doit s'effectuer par des superviseurs affectés par les provinces. Le rôle des superviseurs devrait être de « contrôler » les pratiques éducatives.

Nous avons noté que les monitrices apprécient à la fois le sentiment d'appartenance et de solidarité qui peut contrebalancer en partie un salaire « léger ». Si ce levier ne joue plus son rôle, il peut y avoir un risque de départ des monitrices, et par là même un risque de perte dans la dynamique systémique (monitrices, CSP, familles) qui peut voir le nombre d'enfants inscrits diminuer.

Il serait pertinent d'articuler les objectifs des futurs projets au maintien de la dynamique interne des monitrices des EMC via le centre de ressource et le réseau. À titre plus générique, nous pouvons faire les recommandations suivantes :

Pour les monitrices :

Accentuer la recherche d'augmentation des salaires, notamment par des campagnes de plaidoyers auprès des pagodes

Continuer à utiliser les lettres aux maîtresses du centre de ressource pour valoriser les initiatives pédagogiques, les parcours des monitrices, les questionnements face aux difficultés ou avancées des enfants.

Continuer à assurer la diffusion de supports pédagogiques : fiche de jeux et d'activités, d'histoires. Favoriser les échanges formels et non formels autour de ces diffusions.

Favoriser l'échange et l'émergence de nouveaux contenus pédagogiques notamment en les construisant à partir des éléments de la vie quotidienne et des éléments culturels pour construire des « routines » pédagogiques.

Une attention particulière doit être portée aux « évaluations » des compétences des élèves : les monitrices ayant un niveau de formation bas et des explications parfois sommaires sur les difficultés des enfants (du type « il n'y arrive pas parce qu'il pense toujours à ses parents »), les évaluations sommatives risquent d'accentuer l'écart entre les bons élèves et les mauvais élèves.

Une attention doit être portée aux nombres d'enfants fréquentant les classes. Si le nombre d'enfants inscrit est de moins de 15, cela peut être un indicateur d'une dynamique auprès des familles qui ne fonctionne pas. Si le nombre d'enfants inscrits par classe est trop élevé, ou une salle est séparée en deux pour accueillir deux classes : c'est un indicateur de risque de déperdition de qualité pédagogique.

Pour les familles :

Il est important de travailler les représentations des familles sur l'utilité de l'école dès le plus jeune âge. Cette sensibilisation doit continuer de se faire par l'intermédiaire des monitrices qui peuvent expliquer ce qu'il se passe dans la classe, les différences de niveaux et d'approches pédagogiques en fonction des âges.

Proposer des temps d'adaptation pour les enfants les plus jeunes (de 3 à 4 ans). Ce temps d'adaptation d'une à deux semaines, qui laisserait certains parents participer aux premières classes, peut permettre de les « rassurer », de discuter des enjeux de la socialisation pour les plus petits, et de tenter de freiner la tendance à la baisse d'inscriptions pour les 3 ans.

Continuer à solliciter leurs participations par l'intermédiaire d'activités spécifiques (initiation cuisine, santé, ou en les sollicitant sur des compétences spécifiques : contes, etc.) et ainsi chercher à favoriser un « effet d'entraînement » entre les familles.

La sensibilisation auprès des familles les plus vulnérables peut se faire au travers du partenariat entre les monitrices, les CSP et les parents, une sensibilisation plus en lien avec la réalité des familles les plus vulnérables et capable de porter un discours rassurant sur les fonctions de l'école et les intentions pédagogiques.

Si le modèle est à reproduire, KRY peut accompagner les monitrices, les CSP et les parents pour les aider à tenir un discours adapté pour des familles qui ne « s'autorisent » pas à inscrire leurs enfants.

Pour les suites du programme, il faudrait pérenniser une campagne de sensibilisation annuelle pour renouveler les inscriptions des plus jeunes et des plus vulnérables.

Pour Krousar Yoeung

KRY a gagné en reconnaissance et en méthodologie d'accompagnement au processus de professionnalisation des monitrices (à partir de dispositifs d'échange de pratique). KRY est identifié pour être à l'avant-garde de l'innovation en matière de petite enfance. Il serait intéressant de continuer à développer ses activités en vue de consolider son modèle économique et de croiser ses financements (entre financement d'ONG et fonds propres).

Pour favoriser l'émergence d'un modèle économique hybride, KRY peut s'appuyer sur les éléments suivants (en favorisant l'émergence d'activités payante pour les structures en capacité d'y répondre et gratuite pour les EMC notamment celles implantées par E&D) :

- Faire une étude de marché sur les structures qui auraient les moyens de se fournir en matériels pédagogiques de qualité, pour comprendre s'il y a une demande et de quel type de supports pédagogiques,
- Développer la vente de jeux, une adhésion payante (pour les EMP) à la lettre aux maîtresses,
- Participations à des séances d'échanges et d'analyses des pratiques pédagogiques, à partir de séances filmées. L'objectif étant de mettre en débat et de favoriser l'élaboration de nouvelles pratiques à partir de l'existant et de l'expérimentation de nouveaux supports,
- Proposition pour les professionnels de la petite enfance d'ateliers de pratiques pédagogiques avec des experts de pratiques culturelles et créatives (yoga, art, contes),
- Il pourrait être pertinent de penser à des partenariats avec les secteurs artistiques de l'université.

Pour le centre de ressource :

Continuer à développer le centre de ressource comme un lieu à l'interstice entre la diffusion, l'expérimentation et l'élaboration de nouvelles pratiques :

- Permettre de répondre à la demande des monitrices de méthodologie (supports pédagogiques) et de compréhension en matière de processus d'apprentissage des enfants,
- Favoriser une réflexion autour du lien entre champs d'apprentissages (social, affectif et cognitif) pour décloisonner et mieux relier les activités,
- Assurer une animation du lieu : au travers des temps de formation autour des jeux,
- Développer une activité « **nomade** » du centre de ressource : se déplacer dans des écoles maternelles communautaires, privées et publiques avec des activités spécifiques (jeux, lectures) ou échanges de pratiques,
- Développer une activité de « **recherche-action** » auprès des superviseurs et des pratiques d'accompagnement des monitrices.

Pour le NECCD :

Le risque du réseau est qu'il s'essouffle, du point de vue de la gouvernance et des propositions. Une réflexion doit être menée pour contribuer à une participation active de tous les membres.

L'animation de réunion doit couvrir 3 aspects :

- La diffusion d'informations autour des directives gouvernementales en éducation préscolaire et petite enfance,
- Contribuer à la mise en perspective des pratiques notamment par le levier des allers retours entre pratique et formalisation,
- Chercher la participation d'experts en dehors du réseau (partenariat avec l'université des sciences humaines, art, etc.).

Le réseau peut continuer à organiser des temps de témoignage et de sensibilisation autour des pratiques, en menant là aussi des « recherches-actions » avec des monitrices des EMC et/ou des professeurs du primaire pour valoriser le passage des enfants du préscolaire au primaire.

Enfin, une attention particulière doit être portée au rythme des réunions, pour maintenir un lien « tenable » entre les différents membres.

7 Le programme au Burkina Faso

7.1 Contexte de développement

La politique du Burkina Faso en terme d'éducation préscolaire porte l'intention d'aller vers un développement significatif, avec comme visée l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement OMD à l'horizon 2021. Nous pouvons retenir du PDSEB (2012-2021) la volonté « d'atteindre l'Éducation Pour Tous (EPT) dans le cadre des OMD se rapportant à l'horizon 2021⁸ ». Cette volonté doit passer par « La mise en place du continuum en éducation de base formelle (préscolaire primaire-post primaire)⁹ ». Le gouvernement met en place une « gestion décentralisée du système éducatif¹⁰ ». Il insiste sur « la gratuité de l'enseignement de base public et l'obligation scolaire de la tranche d'âge de 06 à 16 ans qui sera revue à 03-16 ans¹¹ ». Enfin, le gouvernement souhaite un développement du préscolaire en « passant de 3% en 2010 à 11,3 % en 2015 et au moins 25% en 2021¹² ».

Malgré ces intentions, le préscolaire reste à l'état embryonnaire avec un développement inégal entre zones urbaines et rurales, structures privées, publiques, formelles et non formelles. Nous pouvons retenir l'idée que les structures préscolaires sont plus présentes en centres urbains que dans les zones périphériques ou rurales.

Les CEEP privés se développent alors que les structures publiques restent les mêmes depuis la révolution (1983).

⁸ PDSEB, p.12

⁹ Ibid, p.13

¹⁰ Ibid, p.13

¹¹ Ibid, p.16

¹² Ibid, p.16

Synthèse et enjeux :

- Chercher à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous
- Un continuum entre le préscolaire, le primaire et le post primaire
- Vers une gestion décentralisée
- Développement du préscolaire en passant de 3 % en 2010 à 11,3 % en 2015 et 25% en 2021

Faire que le préscolaire ne reste pas à l'état embryonnaire

7.2 Programme et partenariat avec l'ASECD

Comme dans la partie « Cambodge » (citée plus haut): « E&D s'est donnée comme mission d'améliorer les conditions de vie, de santé et d'éducation des enfants les plus démunis, mais aussi de manière indissociable, celles de leurs familles et des communautés auxquelles ils appartiennent¹³ ». « Pour y parvenir, E&D cherche à renforcer les capacités des acteurs locaux via le transfert de compétences, l'appropriation de méthodes et outils et le soutien vers l'autonomie¹⁴ ». C'est dans cet esprit que c'est fait le partenariat auprès de l'ASECD. E&D a piloté le programme en accompagnant sur l'ASECD pour mener à bien les différentes actions. L'équipe de l'ASECD soutenue par E&D est intervenue sur le terrain auprès des monitrices, des comités de soutien, des familles, et des représentants des autorités locales.

Cependant l'histoire du partenariat entre E&D et l'ASECD n'est pas la même qu'avec KRY. Le partenariat s'est créé en cours de projet. Alors qu'au Cambodge une plus grande marge de manœuvre dans la réalisation des activités a été laissée à KRY, au Burkina Faso, E&D a davantage piloté le déroulé des activités de terrain.

E&D intervient avec le projet PE dans ces quartiers non lotis depuis janvier 2011, en partenariat avec Enfants du Sahel-Burkina Faso (ES-BF) puis avec l'association de Soutien aux Enfants en Circonstances Difficiles (ASECD) qui a pour mission d'œuvrer dans le champ de la petite enfance (l'ASECD a son propre CEEP), qui a un service de parrainage et une action en faveur des enfants des rues.

Le projet vise l'amélioration de l'accès au préscolaire via la construction et le fonctionnement de 12 CEEP et la mobilisation communautaire de zones non loties en périphérie de Ouagadougou. Le projet répond à une demande élevée là où il manque de structures pour la prise en charge des enfants. Pour inscrire cette amélioration de façon pérenne dans ces zones, le projet s'est appuyé sur :

- La dynamique communautaire
- La relation avec les autorités locales
- La formation des monitrices

¹³ TDR, Evaluation E&D. p.1

¹⁴ TDR, Evaluation E&D. p.1

- Une sensibilisation des communautés

8 Analyse globale par rapport aux critères d'évaluation - Burkina Faso

8.1 Mise en place des centres préscolaires

L'impact du projet est « *remarquable* » (selon les mots du responsable préscolaire au MENA). De 1958 à 2013, le Burkina Faso comptait 95 structures préscolaires publiques. Aujourd'hui, le pays peut ajouter les 12 CEEP mis en place par E&D. Le taux de préscolarisation dans les zones où le projet s'est implanté est passé à **34 % contre 4 %** au plan national. Les dynamiques de scolarisation dans ces zones ont été inversées, le taux d'inscription en préscolaire est de 34 %, il vient en deuxième après le primaire 70 %, et le post primaire est à 7-10 %. Le coût d'inscription dans un CEEP du projet varie entre 20 000 et 37 500 FCFA par enfant à l'année, avec une moyenne de 30 000 FCFA. À titre de comparaison, l'inscription dans un CEEP public est de 49 000 FCFA l'année.

Les 3 premiers CEEP ouvrent leurs portes dès 2012-2013, suivis de 6 pour la rentrée 2013-2014, 2 pour 2014-2015 et un dernier pour 2015-2016. Au total, ce sont **2596 enfants** qui ont pu bénéficier de ces structures préscolaires. Nous avons pu constater que tous les CEEP suivent les plans imposés par le ministère. Ils sont équipés de :

- Bâtiment (3 salles de classe, 1 magasin, 1 bureau directeur)
- 1 hangar (réfectoire)
- 1 cuisine munie de passe-plat
- 1 bac à sable et des jeux extérieurs

Le choix géographique d'implantation des CEEP répond à une volonté de proposer une éducation préscolaire de qualité pour les communautés les plus vulnérables. Ces zones non loties de Ouagadougou sont des lieux d'habitat spontané où il n'existe pas de titre officiel de jouissance et où se concentre la pauvreté urbaine. Ce sont également des zones où l'urbanisation est difficile à maîtriser. La petite enfance qui concerne les enfants âgés de 0 à 8 ans (les CEEP accueillent des enfants de 3 à 6 ans) est la frange la plus touchée par les phénomènes de paupérisation des ménages et la détérioration des liens sociaux et familiaux, ainsi que par une insécurité éducative, alimentaire et sanitaire.

Résultats en termes d'inscription des enfants :

L'évaluation a pu constater que sur les 12 CEEP en exercice, **2 ont vu leurs effectifs augmenter, 4 se maintiennent à un seuil « acceptable » et 6 sont en dessous des effectifs de départ.** Nous pouvons retenir de ces chiffres que le changement de comportement attendu de la part des communautés (c'est-à-dire : faire que l'inscription des enfants au préscolaire devienne une habitude « stable » dans ces zones périurbaines) est encore fragile. Plusieurs facteurs externes

sont à prendre en compte pour expliquer cette fragilité (par exemple : coût de scolarité, des tensions dans certaines communautés, les évènements politiques).

Évolution des effectifs par CEEP de novembre 2012-octobre 2015

(ce tableau est réalisé par l'équipe E&D au Burkina Faso)

N°d'ordre	LOCALITE	ANNEE				TOTAL
		2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	
1	BASSINKO	-	74	94	61	229
2	BISSIGHIN	100	108	97	83	388
3	BOASSA	-	88	59	57	204
4	DARESALAM	-	90	44	58	192
5	KAMBOINSI N	-	96	89	47	232
6	NIOKO	91	87	121	90	389
7	NONGHIN	103	48	12	33	196
8	POLESGHO	-	89	115	170	374
9	SAABA	-	-	54	49	103
10	SAKOULA	-	32	46	52	130
11	YAGMA	-	-	-	44	44
12	ZAGTOULY	-	-	72	43	115
TOTAL		294	712	803	787	2596

Le modèle des CEEP et leur pérennité reposent sur 4 axes essentiels :

1. Un modèle économique hybride
2. La mise en place des CEEP et une gestion « saine »
3. La « rétrocession » des CEEP vers les mairies
4. Une approche pédagogique qui correspond aux normes du pays.

Nous allons tenter de les explorer et de mettre au jour les freins et leviers.

8.1.1 La pérennité financière des CEEP repose sur un modèle économique hybride

Le modèle économique du départ du projet repose essentiellement, en termes de recettes, sur les frais d'inscription des parents et sur les recettes dégagées par les AGR, car il était prévu que les classes soient animées en binôme par un éducateur de l'État et une monitrice issue de la communauté. Au vu de la difficulté d'atteindre les montants de recette nécessaire, un réajustement a été opéré en cours de programme : les monitrices communautaires assuraient la classe le temps que le Ministère affecte les éducateurs, ce qui ne pouvait devenir possible qu'une fois les CEEP rétrocédés à la Mairie.

Les frais d'inscription

Voici un budget de simulation fourni par l'équipe d'E&D pour la pérennité financière des CEEP au démarrage du projet à partir de 90 enfants inscrits et d'une inscription annuelle de 30 000 FCFA :

(la monnaie est le FCFA)

Dépenses		Recettes	
Total charge personnel	726 000,00 XAF	frais de scolarité	2 700 000,00 XAF
Total alimentation	1 832 000,00 XAF	AGR	213 000,00 XAF
Total équipement et investissements	75 000,00 XAF		
Matière fournitures consommables	120 000,00 XAF		
Activités et animation	123 000,00 XAF		
Autres	127 000,00 XAF		
Total	3 003 000,00 XAF		3 003 000,00 XAF

Sur une simulation de **50 enfants inscrits à 35 000 FCFA l'inscription annuelle, nous sommes à un total de recette d'un CEEP de 1 750 000 FCFA**. Les charges du personnel comprennent le salaire **des monitrices, d'un veilleur de nuit, d'une cuisinière, des indemnités du directeur**.

Notons enfin que cette simulation ne prend pas en compte le salaire des éducateurs affectés par le MENA.

Voici un tableau récapitulatif des frais d'inscriptions à partir des données qui nous ont été fournies par les directeurs et COGES lors des visites :

CEEP	frais d'inscription à l'ouverture	rentrée 2015	augmentations de	Nbr d'enfants en 2015	Total des rentrées inscription
Basinkhé	22500	37500	15000	61	2 287 500
Bissighin	10000	36000	26000	83	2 988 000
Boassa	18000	20000	2000	57	1 140 000
Nonghin		6000	6000	33	198000
Saaba	22500	30000	7500	49	1 470 000
Zagtouly	22500	27500	5000	43	1 182 500
Kamboinsin	20000	30000	10000	47	1 410 000
Polesgo	22500	32000	9500	170	5 440 000

Les frais d'inscriptions sont très variables, mais sur les 8 CEEP que nous avons visités, nous pouvons noter :

- Le CEEP de Polesgo est bien au-dessus de l'attendu, il accueille 170 enfants, ce qui va au-delà des normes standards (soit 90 enfants répartis sur 3 sections).
- Les CEEP de Basinkhé et de Bissighin sont légèrement au-dessus du prévisionnel.
- 5 CEEP sont en dessous du prévisionnel.

L'expérience des AGR

Rappelons les simulations, pour un CEEP de 90 enfants, les AGR devraient permettre une rentrée de 213 000 FCFA annuel. Pour un CEEP de 50 enfants, ce sont 328 000 FCFA de bénéfice des AGR qui sont attendus. Lors de nos visites dans les CEEP, les informations que nous avons obtenues au sujet des bénéfices des AGR sont variables. Pour un CEEP, la vente de céréales a rapporté 52 000 FCFA, pour un autre la vente d'eau et de soubala a rapporté 123 000 FCFA, pour un autre la location de chaise a permis un bénéfice de 60 000 FCFA. Pour les 5 autres CEEP, l'information n'a pas pu être fournie. La plupart étaient au démarrage d'une activité de vente d'eau, le chiffre d'affaires de cette activité n'était pas encore connu. Mais nous retenons là aussi un écart entre le prévisionnel des AGR et le résultat obtenu. Pour répondre à cet écart, l'équipe d'E&D a mis à disposition des COGES un consultant spécialisé sur l'accompagnement des communautés pour le développement des AGR, durant l'année 2015. Au départ, les AGR étaient diversifiés, certains COGES ont proposé une production de savon, d'autres, la fabrication de briques. Lors de nos visites, tous les CEEP étaient équipés de forages réalisés par le projet et proposent une vente d'eau.

Un entretien avec le consultant nous confirme un ensemble de difficultés qui ont retardé ou réorienté les AGR.

Une des difficultés essentielle repose sur l'implication bénévole des membres des COGES, *« ça touche la faiblesse du programme AGR, parce que c'est une période où le volontariat et le bénévolat sont difficiles à moyen terme, sur du cours terme on peut avoir des bénévoles, mais lorsque ça dépasse les 6 mois la motivation baisse »* nous précise le consultant.

D'autre part, les faibles revenus du démarrage n'ont pas permis de répondre à un besoin *« d'autosatisfaction des bénévoles impliqués dans les AGR »*. Au démarrage, les recettes dégagées par les AGR devaient contribuer au fonctionnement des CEEP, en alimentant les caisses du COGES et des AME. Les membres du COGES actifs dans la production devaient recevoir une contrepartie financière, ce qui n'a pas été possible.

Dans tous les CEEP que nous avons visités, il a été creusé un forage pour développer une activité de vente d'eau, avec une personne en charge de la vendre. Il a été pensé une petite contrepartie pour la personne responsable de vendre l'eau, afin de résoudre un risque d'épuisement du bénévolat.

Notons également que la mise en place des AGR a contribué à développer les dynamiques communautaires, au travers des formations et accompagnements soutenus par l'équipe d'E&D, de l'ASECD et du consultant. Ces formations et accompagnements ont été proposés selon une méthodologie participative, en travaillant à partir de la demande des communautés et de leurs compétences pour réaliser des activités tenables dans le temps. Il est important de contextualiser ce développement d'activité auprès de personnes souvent analphabètes, à qui ont incombé de

véritables responsabilités, tant dans la répartition des tâches, dans la gestion quotidienne et prévisionnelle de l'activité, que dans la gestion financière.

Notons là aussi des facteurs sociologiques « traditionnels » à prendre en compte. Lorsqu'une équipe est constituée pour la gestion des AGR, et que celle-ci est inefficace ou ralentit la production, il est difficile pour les communautés de prendre la décision de les remplacer. Cependant dans 3 CEEP, les communautés ont pu demander le renouvellement des COGES, ce qui traduit que la difficulté énoncée plus haut est « réelle », mais doit se nuancer en fonction de chaque communauté.

Pour répondre aux besoins en frais de fonctionnement, les CEEP devraient accueillir dans le premier trimestre 2016 des Éducateurs de Jeunes Enfants (EJE) formés et rémunérés par l'État, le salaire du directeur (qui assure une classe) est également pris en charge par l'État. Avec la « rétrocession » (voir plus bas), les mairies prendront également en compte les livrets pédagogiques, les supervisions des EJE, les frais de téléphone et d'eau sur une base forfaitaire.

Les frais d'inscription et les AGR devraient dans ce cas-là subvenir aux frais d'investissement et d'activités des CEEP.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

- 12 écoles construites aux normes du Ministère
- Les COGES sont formés et actifs dans la gestion
- Les écoles ont toutes mis en place des AGR
- Le taux de préscolarisation est de 34 % dans les zones du projet
- L'autonomie financière des CEEP est assurée, du moment que les frais du personnel éducatif sont pris en charge par l'État, ce qui sera fait à partir du premier trimestre 2016 (avec l'arrivée des EJE)
- Les frais d'inscriptions et les AGR ne couvrent pas le prévisionnel tant que les Educateurs de l'Etat ne sont pas encore affectés par le Ministère
- Les classes des CEEP ne sont pas complètes et peuvent encore accueillir des enfants
- Des campagnes de sensibilisation un peu trop fragile vu le contexte socio économiques des communautés et des évènements politiques

Voic
i
quel
que
s
tém
oig
nag
es
de
dir
ect
eur
de

Enjeux pour la suite :

- Assurer la pérennité des AGR
- S'assurer que les mairies assument bien leurs responsabilités
- S'assurer que les EJE comprennent la particularité de ces CEEP (à caractère social)
- Sensibiliser les familles au travers les AG (en juin et septembre 2016)

CEEP et de membres de COGES :

« On espère que l'année prochaine il y ait plus d'enfants inscrits » ; « Il y a encore des actions à mener pour pouvoir avoir plus d'effectifs » ; « On espère qu'avec le forage on va y arriver, que la

vente d'eau va pouvoir soutenir le fonctionnement du CEEP » ; « Il faut décider en AG, produire en grande quantité, ça fatigue tout le monde » (pour le travail bénévole des AGR) ; « On a foi quant au développement et à l'autonomie du CEEP pour les années à venir, les débuts sont difficiles !!! je trouve que les choses s'annoncent bien, on espère que les choses iront dans ce sens ! »

8.1.2 Gestion et gouvernance des CEEP

Dès le démarrage du projet E&D s'est retrouvé confronté à des réalités complexes, notamment autour de l'acquisition des terrains pour les CEEP, en période de crise foncière. L'État ne pouvant pas mettre de terrain à disposition, les communautés les ont gracieusement proposés pour la construction des CEEP. Ce don a entraîné par la suite des complications, certaines communautés craignant que les mairies se réapproprient le CEEP et le terrain, « *il a fallu faire de la médiation avec les familles de gens qui ont offert le terrain,* » témoigne une responsable projet d'E&D. Le projet a dû également se confronter à des réalités **sociologiques** variées. Nous l'avons vu plus haut, les zones non loties en périphérie de Ouagadougou sont des zones frontières entre l'urbain et le rural. Parfois, la structure sociale correspond à un village en milieu rural avec un « naba » (chef communautaire) qui concentre l'influence sur la communauté. Parfois, la structure sociale est plus variée, avec plusieurs « nabas », leur influence est alors plus diffuse, moins concentrée. La structure familiale là aussi est souvent plus réduite au modèle des familles nucléaires. Enfin, dans ces zones la disparité des liens familiaux, les différents dialectes parlés sont également des facteurs de formation de nouveaux types de liens sociaux, entre l'urbain et le rural.

Il a été noté également que les zones non loties plus proche du centre urbain offrent l'occasion aux habitants d'aller travailler dans le centre, et de bénéficier de revenu mensuel plus confortable pour assurer les frais d'inscription de leur enfant.

L'évaluation a pu apprécier l'implication des membres des COGES, présents lors des visites, des focus groupe, et lors des Assemblées générales, où la qualité des débats entre les COGES, les AME et les parents d'élèves, nous a semblé un indicateur **pertinent de l'impact** des CEEP dans la vie communautaire, que ce soit au niveau de l'activité pédagogique et de l'activité financière du CEEP (frais de fonctionnement et d'inscription, les AGR, les relations avec les mairies). Mais également **en terme de pérennité**. Cependant, les COGES manquent encore d'expérience et de pratique de travail en concertation avec les autres acteurs (pédagogique, institutionnel, communautaire).

Le projet a visé une appropriation de la part des COGES de compétences de gestion, d'organisation prévisionnelle et de gouvernance. 13 jours de formation initiale et continue ont pu profiter à 440 personnes membres des COGES et AME.

Cependant, la rapidité de la mise en place des CEEP et de leur besoin de gestion (financière, pédagogique, gouvernance, sensibilisation communautaire, AGR, etc.) a pu surprendre les membres des COGES peu formés à ce type de gestion. Suite aux formations et accompagnement d'E&D et de l'ASECD, les COGES devraient être en mesure de gérer de manière autonome les CEEP. Puis la rétrocession vers la mairie de Saba et de Ouagadougou doit venir en appui au COGES quant à la gestion, la supervision pédagogique, et l'affectation de personnel éducatif.

Plusieurs difficultés autour de la question de pouvoir :

La gestion des CEEP concentre des zones de pouvoir entre les COGES, les directeurs et les mairies. Des statuts ont été créés stipulant d'un règlement intérieur clair, avec un renouvellement des membres (du COGES) tous les trois ans. L'expérience du projet montre que les communautés exercent un contre-pouvoir et parviennent à faire démissionner les COGES en cas de gestion peu saine. Les directeurs incarnent aussi une autre instance de pouvoir : fonctionnaire de l'état, ils sont une vision plus « professionnelle » de la gestion des CEEP et sont tous « trésoriers », ils assurent la gestion et le prévisionnel financier des CEEP. Les COGES assurent l'organisation des AGR, et les relations avec les communautés.

Écoutons un membre de COGES : « *depuis la venue du directeur, il y a une confiance qui s'est établie entre la structure et la communauté* ». Il est important de réussir à renforcer leurs rôles et qu'ils puissent incarner un « contre-pouvoir » des COGES, à la fois sous forme de soutien et d'alerte en cas de mauvaise gestion de leur part. Il semble important d'appuyer les directeurs dans cette prise de fonction. Une prise de position parfois difficile, puisque les directeurs viennent de l'extérieur de la communauté et doivent travailler en gestion partagée avec les COGES.

Des difficultés d'ordre économique :

Nous l'avons vu plus haut, le modèle économique de départ n'est pas tenable tant que les EJE pris en charge par l'Etat ne sont pas affectés. Dès la rentrée de 2015, dans plusieurs CEEP, l'équipe d'E&D et de l'ASECD ont accompagné le COGES à renégocier les frais d'inscription jugés trop élevés. Une augmentation trop forte entraîne d'une baisse d'inscription, là où les CEEP ont encore besoin de remplir leurs effectifs.

Des incompréhensions entre le partage des fonctions entre COGES et mairie :

Les COGES n'ont pas encore une bonne compréhension des relations avec la mairie, avec laquelle ils devront articuler leur fonctionnement, à partir de 2016. Le rôle des COGES sera d'assurer le fonctionnement général et financier des CEEP, la mairie (sous l'égide du MENA) a en charge l'affectation et le salaire du directeur et des Éducateurs de Jeunes Enfants, la supervision pédagogique et devra fournir des livrets pédagogiques conformes au curriculum d'enseignement préscolaire national.

Deux cas particuliers

1. Le CEEP de Polesgho

Ce CEEP enregistre 170 enfants pour les trois sections dès la rentrée 2015, ce qui est significatif. Les entretiens et focus groupe ont pu mettre en avant les points suivants :

- La structure sociologique de Polesgho est à tendance plus disparate (plusieurs chefs de commune).
- Plus de familles peuvent travailler dans le centre de Ouagadougou, ce qui élève le niveau socioprofessionnel.
- Le directeur et le COGES entretiennent une relation saine, où chacun peut s'affirmer dans ces prises de position.

- Une sensibilisation a pu être refaite au printemps 2015, et renouveler le taux d'inscription.

2. Le CEEP de Nonghin

Dès le démarrage du projet, Nonghin a « cristallisé » un ensemble de difficultés significatives. L'accès au terrain a entraîné des relations conflictuelles entre E&D et les représentants de la communauté. Il a fallu faire de la médiation autour de la gestion du terrain, des conflits de pouvoirs entre les différents acteurs, pour l'appropriation finale du terrain.

Ces incompréhensions entre les acteurs communautaires et l'équipe d'E&D ont été accentuées avec les « évènements politiques », le Naba de Nonghin était lui-même pris dans des enjeux de représentativité en faveur du président B. Compaoré, puis l'arrivée du gouvernement de transition a perturbé les relations de pouvoirs dans la communauté.

L'équipe d'E&D reconnaît avoir manqué d'un médiateur reconnu par les communautés, qui sache prendre en compte les réalités sociologique et politique lorsqu'apparaissent des risques de conflit d'intérêts, et apporter à l'équipe d'E&D une lecture pertinente et efficace sur la situation.

8.2 Un changement pour les enfants, pour les familles

8.2.1 Pour les enfants

Ce sont 2596 enfants qui ont bénéficié des CEEP. Comme au Cambodge, les enfants pris en charge dans les CEEP profitent des bases essentielles pour leur développement affectif, social, cognitif et physique. Ils bénéficient de collation, qui permet de répondre également à un complément nutritif et à la prévention de la malnutrition.

L'apprentissage, de la séparation avec les parents, des règles de socialisation, des compréhensions de ce que demande l'éducateur, du rythme de la journée, participe grandement à une meilleure réussite à l'entrée en primaire. Les CEEP sont également un lieu d'apprentissage du français, fondamental pour la suite de l'enseignement en primaire.

8.2.2 Pour les familles

La lecture du rapport d'enquête finale d'E&D, ainsi que tous les entretiens auprès des différents acteurs institutionnels et communautaires et des familles, ont démontré que les parents souhaitent disposer d'une éducation de qualité pour leurs enfants. Ils savent que les enfants sont au préscolaire pour apprendre des « choses ». Des incompréhensions subsistent quant aux finalités de ces apprentissages. Certains inscrivent leurs enfants en primaire après la petite et moyenne section, sans passer par la grande section. Ils cherchent un « gain » d'efficacité dans les apprentissages. Les familles refusent un préscolaire au « rabais ». Elles sont également conscientes que le temps de scolarisation leur permet de dégager du temps pour développer d'autres occupations. Les raisons qui ont été évoquées pour le fait que certaines familles n'inscrivent pas leurs enfants dans les CEEP sont multiples : « *Ils ne connaissent pas les avantages du préscolaire* » ; « *Les frais de scolarité sont passés de 22 000 à 30 000 FCFA, l'Africain est sensible à l'augmentation, ils ne comprennent pas pourquoi ça augmente* ». Nous avons également entendu les paroles suivantes : « *il y a des besoins, les parents ont compris la nécessité de l'école*

en matière de la petite enfance ». Ce qui est recherché principalement par les parents c'est « *la sécurité et l'éveil des enfants* ».

Même si la nécessité du préscolaire est comprise, ce n'est pas prioritaire pour les parents, la question financière ressort très souvent : « *Je n'ai pas d'argent* ». D'autre part, s'il faut faire un choix dans les frais de scolarisation d'une fratrie, c'est le primaire qui est prioritaire.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

- Impact positif des CEEP dans la vie communautaire
- Implication des COGES, AME et parents d'élèves
- Une dynamique de gouvernance bien établie, mais encore fragile
- L'augmentation rapide des frais d'inscriptions peut-être un frein

Enjeux pour l'avenir :

- Instaurer des instances de pouvoir et de contre-pouvoir entre les COGES, l'équipe éducative et les mairies
- Prendre en compte les disparités sociologiques et communautaires

Une fois le modèle économique stabilisé, les modalités de gouvernance de chaque CEEP pourront se consolider

8.3 Transfert de compétence et partenariat

8.3.1 La rétrocession des CEEP aux mairies et le transfert de compétences

Autorités locales (décentralisation)

Dans le cadre de la décentralisation, les mairies d'arrondissement ont sous leur responsabilité le domaine de la Petite Enfance et de la gestion foncière (attribution de terrain pour les constructions). Dès le début du projet, E&D a pensé un partenariat avec le MASSN. Ce partenariat prévoyait l'implication du MASSN par la mise à disposition d'éducateurs fonctionnaires, et pour l'organisation et la supervision des CEEP. L'équipe d'E&D a travaillé en étroite collaboration avec les autorités locales, en vue de planifier la rétrocession, mais plusieurs facteurs sont venus retarder son processus. Au démarrage du projet, l'État n'a pas pu se positionner pour l'acquisition des terrains ni proposer d'appui financier au développement des CEEP. La rétrocession des CEEP, a pris plus de temps qu'escompter. Elle va permettre une mise à disposition d'un directeur, d'Éducateurs de Jeunes Enfants fonctionnaires, de livrets pédagogique, et la supervision technique des CEEP. Plusieurs facteurs sont venus retarder cette rétrocession (dont les lenteurs administratives pour la mise à disposition du personnel qualifié -EJE).

Les « **évènements** » :

- Le putsch d'octobre 2014 et les évènements de 2015 ont profondément retardé les procédures (transfert du MASSN au MENA) : les centres préscolaires qui dépendaient jusque-là du MASSM, dépendent aujourd'hui du MENA. Ce qui ne change pas

fondamentalement la politique générale vis-à-vis des CEEP, mais cela a été facteur de retard.

Des conflits internes aux administrations :

- Les entretiens avec les responsables institutionnels (commune et MENA) ont pu mettre en avant des zones de conflit entre les différents acteurs.

Des problèmes de compréhension :

- La mairie a voulu dans un premier temps récupérer toutes les rentrées d'argent des CEEP (frais d'inscription, revenus des AGR) pour favoriser une redistribution globale. Ce qui a été pris par les COGES comme un risque d'appropriation du projet par les autorités locales et une confiscation de l'argent des communautés attribué au CEEP. Cela témoigne plus largement d'une certaine confusion dans le cadre de ce nouveau modèle hybride : les CEEP appartiennent aux mairies, mais sont gérés par les COGES.

Il a été convenu entre l'équipe E&D, l'ASECD, les COGES et la mairie, qu'une évaluation serait réalisée en juin 2016, pour mesurer l'état de gestion des CEEP. Les résultats de cette évaluation permettront de décider si la mairie laisse la gestion « générale » et financière au soin des COGES ou non. Notons que cette évaluation et les risques de prise en charge de la gestion par la mairie fait débat, entre la mairie et le MENA. Celui-ci s'inscrit pleinement dans la vision du projet en terme de gestion communautaire des CEEP et l'affectation des EJE par l'Etat. Une convention, qui prévoit l'affectation d'EJE aux CEEP a été signée le 1^{er} février (commune, MENA). Il faut également prendre en compte que les élections municipales vont avoir lieu en février 2016. L'exécutif de la commune va changer.

Synthèse et enjeux :

Réalisé :

- La rétrocession des écoles à la Mairie conservant la gestion communautaire signée en février 2016, (retard dû aux évènements politiques et aux conflits internes aux institutions)
- Un modèle hybride innovant de CEEP (public à gestion communautaire, à caractère social)
- Des problèmes de compréhensions entre la Mairie et les COGES quant au modèle des CEEP d'E&D

Enjeux pour la suite :

- Attention aux retards dus aux réalités politiques et aux conflits internes institutionnels
- Etre garant d'un cadre très clair anticipant la rétrocession

8.3.2 Accompagnement de l'ASECD

E&D a dû changer de partenaire en cours de projet. Le partenariat avec l'ASECD démarre à n+2 du projet. En 2013 un diagnostic organisationnel et un plan de renforcement de l'ASECD ont été élaborés par le responsable du projet d'E&D. E&D a ensuite essayé d'accompagner ce processus (assistance technique pour le recrutement d'un nouveau comptable, assistance technique à la gestion financière, etc.). Le départ d'un bailleur -Partage- a obligé l'ASECD à réduire son personnel. Le partenariat avec E&D a aidé le Président d'ASECD à une prise de conscience sur le besoin d'une gestion plus professionnelle de l'ASECD.

L'ASECD a ouvert un CEEP à l'attention d'enfants en situation difficile, avant le partenariat avec E&D. Notons qu'il n'est pas implanté dans les zones non loties ciblées par le projet. Le partenariat avec E&D est l'occasion pour ASECD de développer de nouvelles compétences. Le rôle de l'ASECD dans le projet fut de suivre les CEEP, d'accompagner les COGES et l'équipe pédagogique. L'ASECD a recruté un chef de service petite enfance, deux responsables pédagogiques et un responsable dynamique communautaire. Lors du déroulement du projet, l'ASECD est passé par une crise financière due à des problèmes de gestion interne, qui a amené un licenciement du directeur et du comptable. Cette période de crise, à laquelle s'ajoute le manque de compétence sur la question du pilotage de ce type de programme, a réduit les possibilités de renforcement de l'ASECD. D'autre part, le partenaire a eu du mal à se positionner sur des difficultés qui sont apparues en cours de programme, comme les conflits avec les monitrices (concernant leur fin de contrat) et les relations parfois difficiles avec certains COGES. Nous l'avons vu, le programme s'est réalisé en situation complexe, des ajustements (changement de partenaires, modèle économique, rétrocession auprès des mairies) sont survenues en cours de route. Les difficultés, auxquelles l'équipe d'E&D et de l'ASECD ont dû faire face, n'étaient pas visibles au démarrage. L'ASECD est reconnue pour avoir développé un CEEP à l'attention d'enfants en situation difficile. Mais les compétences nécessaires pour réaliser le programme dans de bonnes conditions sont bien au-delà de la mise en place d'un CEEP. Elles couvrent les champs de la réalisation de programme, de l'accompagnement, la formation, et la médiation (COGES, monitrices, familles, et représentants de l'Etat).

E&D, dans l'objectif de renforcement de compétences, a réalisé pour l'ASECD un audit financier, un appui au recrutement d'un nouveau comptable et une formation continue en gestion de projet. D'autres formations avaient pour thème l'encadrement de la petite enfance. Du personnel a été recruté par l'ASECD pour répondre aux enjeux du programme, et un travail en étroite relation a été mené entre l'équipe d'E&D et ce personnel.

Nous pouvons nous interroger sur la double finalité : mener à bien le programme et renforcer les compétences du partenaire. Dans le cas de ce partenariat, ces deux finalités ont pu rentrer en contradiction et parfois se ralentir. Malgré la qualité du suivi d'E&D, la mise en place des CEEP et leur autonomisation sont restés prioritaires sur le renforcement des compétences du partenaire.

8.3.3 Le réseau

E&D participe au Cadre de Concertation des ONG et Associations actives en Éducation de base (CCEB), au Réseau des Organisations pour l'Éducation au Burkina Faso (RODEB) et au cadre

partenarial des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) pour orienter les actions, favoriser les actions en réseau et l'enrichissement mutuel.

Ce travail en réseau en est au début, les partenaires se rencontrent et cherchent à établir des passerelles pour travailler ensemble. E&D est reconnue pour être expert en matière de petite enfance. Ce qui laisse une place importante pour E&D en matière d'innovation pédagogique.

Synthèse et enjeux :

Réalisé

- Renforcement de compétences interne à l'ASECD en termes de gestion (comptables)
- « Rétrocession » auprès des autorités locales

Points de vigilance pour la reproduction de ce type de programme :

- Le partenariat avec les autorités locales demande un travail de « lobbying » sur la durée
- Attention aux limites du partenariat lorsque l'écart entre compétences méthodologiques et philosophie pédagogique est trop élevé
- Attention aux limites de postures entre accompagnement du partenaire et pilotage de programme

8.4 La question des monitrices et de l'approche pédagogique

Le faible nombre de monitrices présentes lors de nos visites ne nous permet pas de mettre en avant les mêmes aspects que pour les équipes du Cambodge. Nous ne parlerons pas de « sentiment d'appartenance à la communauté des monitrices ».

Les monitrices (3 par CEEP, soit 36 monitrices en tout) ont été recrutées dans les communautés, par les COGES. Elles ont reçu une formation initiale de 21 jours ainsi qu'une formation continue par le biais d'accompagnement et de supervision de la part de l'ASECD et d'E&D. Il a été convenu (contrat de travail) dès le démarrage du projet que les monitrices recrutées seraient par la suite remplacées par des éducateurs de jeunes enfants formés et fonctionnaires. Malgré cela, 50 % d'entre elles ont entamé des procédures de justifications contre les COGES pour réclamer un complément de salaire en fin de contrat, celui-ci était d'une base de 75 000 FCFA / mois. À titre de comparaison le salaire des monitrices dans des CEEP privées est variable (entre 20 000 et 90 000 FCFA / mois).

Dû au retard de recrutement des éducateurs fonctionnaires (retard de l'affectation lié au transfert entre MASSN et MENA), les CEEP souffrent d'un flottement de changement de personnel.

Ce problème met en avant la difficulté de construire modèle de CEEP « hybride » (appartenance aux mairies, et une gestion communautaire).

Il est difficile de parler d'innovation pédagogique. Le projet a réussi à mettre en place des CEEP qui fonctionnent selon les critères pédagogiques des CEEP publics burkinabés. Le contenu pédagogique est le même partout, il s'appuie sur les livrets pédagogiques fournis par la mairie.

La prouesse du projet a été de proposer un fonctionnement classique en un temps court.

Concevoir des innovations pédagogiques demanderait un second temps de travail auprès des éducateurs fonctionnaires. Lors des visites de classes, nous avons observé des séquences d'apprentissages qui se succèdent, selon le livret pédagogique fourni par les mairies. Ces apprentissages recouvrent successivement les champs : cognitif, moteur, psychomoteur et social, selon un ordre préparé par les monitrices. Il serait pertinent en terme d'innovation pédagogique de favoriser un décloisonnement des séquences d'apprentissages (cognitifs, psychomoteur) et permettre de varier les outils pédagogiques tout en questionnant les dispositifs, les rapports aux savoirs, et la place des enfants dans les processus d'apprentissage. Les théories des apprentissages nous apprennent qu'il y a deux grands « modèles » qui entraînent des dispositifs, des rapports aux savoirs et des postures d'enseignants différents. Un premier modèle basé sur les théories cognitivo-comportementaliste et un second modèle basé sur le socioconstructivisme de Vygotsky. Les techniques pédagogiques observées dans les CEEP se basent pour l'essentiel sur le premier modèle cognitivo-comportementaliste.

Synthèse :

Réalisé :

- Une approche pédagogique conforme aux standards du Burkina Faso
- Formation et suivi des monitrices par l'équipe d'E&D et de l'ASECD

8.5 Conclusion du programme du Burkina Faso

Avant tout, nous tenons à rappeler le contexte difficile du Burkina Faso lié aux différents événements, et que nous devons prendre en compte pour juger de la pérennité des CEEP. Au moment de l'évaluation, le projet était dans une « phase » de transition (départ des monitrices et arrivée des EJE). Avec l'arrivée des EJE, les CEEP seront complètement pérennes comme prévu au démarrage du projet. Cette pérennité sera assurée dès signature de la convention (fait au 1^{er} février 2016) entre les CEEP et les mairies, la mise à disposition d'un personnel éducatif (EJE) formé et rémunéré par l'État. Nous avons vu (à partir des simulations proposées par l'équipe d'E&D) que les CEEP devraient accueillir entre 50 et 90 enfants, avec des frais d'inscriptions entre 30 000 et 50 000 FCFA par an. La plupart enregistrent un nombre d'enfants inférieur à l'attendu. Ce sont des éléments de fragilités, qui ont été mis en perspective et que nous souhaitons synthétiser ici. Au niveau pédagogique, les CEEP correspondent aux normes de ce qui se pratique au Burkina Faso. Les livrets pédagogiques fournis par la mairie sont construits à partir d'un curriculum d'enseignement préscolaire national. Les futurs EJE sont tous formés par l'INFTS, le centre de formation des Éducateurs de Jeunes Enfants de l'État.

Le changement de comportement et de représentation attendu des familles et des communautés, c'est-à-dire qu'ils profitent pleinement de centre préscolaire de qualité, se mesure sur la durée de 2 à 3 ans. Le préscolaire n'est pas perçu comme prioritaire, pour consolider ce changement de représentation il est nécessaire de prendre en compte une dimension de temporalité et lors du démarrage du projet l'ensemble de critères suivants :

1. Un service de qualité, qui repose sur le personnel éducatif :
 - Attendre l'affectation des EJE pour ouvrir les CEEP (en prenant le risque d'un retard d'affectation des EJE par les autorités locales, et donc d'un retard dans le démarrage et au niveau des inscriptions d'enfants dans les CEEP),
 - Les EJE participent aux communications et sensibilisations dans les communautés,
 - Il est important d'offrir un service pédagogique correspondant aux normes du pays (du moins au démarrage).

2. Un modèle économique « hybride » :
 - Qui doit reposer dès le départ sur la prise en charge du salaire du personnel éducatif par l'Etat,
 - La négociation des frais d'inscription doit se faire en prenant en compte le risque lié à une augmentation forte dans les premières années de projet,
 - Les AGR et frais d'inscription peuvent couvrir les frais d'activités et d'alimentation.

3. Une rétrocession pensée dès le démarrage du projet
 - Prendre en compte les difficultés de compréhension avec les autorités locales en donnant une temporalité (risque de retard, dans les procédures des autorités locales) accordée à cette rétrocession,
 - Pour éviter les risques d'incompréhension entre le projet, les CEEP et les autorités locales,
 - Pour la mise à disposition du personnel,
 - Pour avoir le temps de négocier les conventions de rétrocession,
 - Pour pallier quelques fragilités institutionnelles (retard, conflit interne).

4. La prise en compte des réalités communautaires
 - Les « limites » de l'implication bénévole,
 - Travailler avec un médiateur qui sache prendre en compte les réalités sociologiques variées des communautés (relation avec les chefs communautaires, les nabas etc.),
 - Ou travailler dès le départ à la mise en place d'instances de pouvoir et de contre-pouvoir dans la gestion des CEEP (COGES, directeur de CEEP, mairie),
 - La sensibilisation des communautés aux avantages du préscolaire peut se faire en alternant des interventions de professionnels (type théâtre forum, ce qui a été fait), et en s'appuyant sur les AG plus formelles, où les parents sont présents et participent aux réflexions.

L'équipe d'E&D et de l'ASECD a eu à travailler ces différents aspects en cours de déroulement des activités. Ils sont présentés ici à titre significatif en vue d'une possible reproduction.

Les différentes contraintes que nous avons pu constater lors de la réalisation du programme ont limité la réflexion et l'exploration d'innovation pédagogique. E&D souhaite pour la suite de ces programmes travailler à une approche éducative par le jeu. Pour ce faire E&D prévoit de constituer un comité scientifique en étroite relation avec le centre de formation d'Éducateur de Jeunes Enfants, le réseau des acteurs de la petite enfance, et des experts internationaux.

8.6 Recommandations générales pour la suite

Nous souhaitons faire deux types de recommandations, en fonction d'une phase de « sortie » du programme, et une autre articulée aux futurs projets.

Pour **la phase de « sortie »**, qui peut se réaliser sur une période de 6 mois (janvier-juin 2016), les enjeux de consolidation des CEEP demandent d'être encore présents sur les « aspects » suivants :

- Après la signature de la convention entre les mairies et les CEEP (au 1^{er} février 2016), s'assurer que les Éducateurs de jeunes Enfants (EJE) sont affectés et comprennent les particularités du projet (modèle de gouvernance hybrid, caractère social)
- Organiser une « rencontre » entre les directeurs, EJE, et COGES, et jouer un rôle de médiation dans les CEEP les plus fragiles, afin de permettre aux EJE de prendre leurs fonctions dans les meilleures conditions possible, et de participer aux communications auprès des familles, et participer à l'augmentation des inscriptions pour septembre 2016.
- S'assurer que le coût d'inscription demandé correspond aux capacités des familles, et ne pas les augmenter en cours de route.
- S'assurer que la convention de rétrocession est formalisée, validée et opérationnelle, et qu'elle considère les réalités des CEEP en terme de gestion interne au COGES.
- Organiser un nouveau temps de sensibilisation auprès des familles en juin 2016, pour relancer les inscriptions de septembre 2016, par l'intermédiaire des AG, organisées par les COGES, les AME, les directeurs éducatifs, y inclure les EJE, pour sensibiliser sur la partie pédagogique.
- S'assurer que les COGES augmentent les frais d'inscription de manière « acceptable » pour les familles, et revoir ces frais dans les CEEP où l'augmentation a été excessive. Ces négociations peuvent avoir lieu dès juin 2016 pour la rentrée de septembre.
- Être présent lors de l'évaluation de la gestion des CEEP par la mairie en juin, pour pouvoir faire « médiation » en cas de mauvais résultats, ou de volonté de réappropriation par la mairie de la gestion financière des CEEP.

Articulation avec le futur projet :

En 2014, un atelier d'échange entre E&D et la Direction générale de l'INFTS a mis en évidence la nécessité de créer une dynamique d'harmonisation et d'innovation pédagogique au sein de la communauté des "encadreurs des jeunes enfants", qui relève toutes les difficultés et incertitudes au niveau des connaissances, des compétences et des pratiques méthodologiques (fiches pédagogiques). Le prochain projet d'E&D souhaite favoriser une amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire à travers des supports pédagogiques et renforcements des capacités des professionnels du secteur. Les fiches pédagogiques permettent de guider l'encadreur des enfants dans le déroulement des activités pour l'atteinte de l'objectif, par contre, les jeux et les jouets constituent l'outil fondamental et médiateur pour l'apprentissage de l'enfant.

Pour le futur projet :

- Il serait pertinent qu'E&D dans la réalisation de ce projet s'appuie sur certains des 12 CEEP, afin d'assurer un suivi post-programme, mais également de permettre des phases d'expérimentation pour la réalisation de nouveaux outils et fiches pédagogiques. Le choix de ces CEEP se ferait en fonction de deux critères : besoin de renforcement de ceux-ci et leur capacité d'accueillir une démarche d'expérimentation pédagogique.
- E&D participe au Cadre de Concertation des ONG et Associations actives en Éducation de base (CCEB), au Réseau des Organisations pour l'Éducation au Burkina Faso (RODEB) et au cadre partenarial des partenaires techniques et financiers (PTF). La participation à ces deux réseaux est essentielle pour favoriser des allers retours et la diffusion de pratiques entre l'expérimentation du terrain et les différents acteurs PE au Burkina Faso.
- Utiliser les supports de création et de diffusion de jeux pour travailler au continuum des deux grands modèles d'apprentissages : le behaviorisme et le socioconstructivisme

Bien que ces deux modèles soient différents, les enseignants peuvent alterner entre ces deux. Le premier vient valoriser l'apprentissage par des techniques de diffusion de savoirs, d'imitations, de répétitions, de correction pour se conformer au mieux aux résultats attendus. Le socioconstructivisme valorise l'expérimentation, l'essai-erreur, le tâtonnement, ce modèle vise plus d'autonomie.

Il faut noter également le risque de survalorisation d'un modèle au détriment de l'autre, les recherches en sciences de l'éducation montrent que **l'innovation pérenne et durable se situe dans le continuum entre les deux**. Les monitrices sont en demande d'outils et de jeux adaptés pour les enfants, ce que doit apporter le projet de production et de diffusion de jeux et fiches pédagogiques de qualités. Mais le passage d'un modèle à l'autre, demande surtout un « **accompagnement au changement** » qui vise l'autorisation des EJE à construire à partir de ce qu'il se passe en classe, notamment les difficultés, échecs, résistances des enfants aux apprentissages. Apprendre à éprouver le continuum entre les deux modèles est avant tout une

question d'autorisation à interroger sa pratique et en faire un sujet d'innovation. **Les outils, et fiches pédagogiques deviennent alors de formidables supports à ces discussions.**

(Voir annexe, tableau récapitulatif des deux théories d'apprentissage)

Travailler au continuum entre les deux modèles, c'est-à-dire éviter de tomber dans la survalorisation de l'un ou l'autre, peut entraîner chez les éducateurs et monitrices, un changement de postures. Un changement entre l'enseignant qui organise, et hiérarchise les séquences d'apprentissages, découper en fonction d'objectifs cognitifs, sociaux, et moteurs, et l'enseignant qui profite d'une histoire ou d'un jeu pour en aménager des « situations problèmes » où les enfants répartis en groupe peuvent élaborer des connaissances qui regroupent les développements cognitifs, sociaux, affectifs et moteurs.

9 Aspect multipays

9.1 Un modèle, deux histoires

La mise en place des centres préscolaires en zone périphérique au Burkina Faso et à Phnom Penh repose sur les mêmes constats en termes de proposition de service d'éducation pour des communautés vulnérables. Le modèle qui est proposé pour leur mise en place vient de l'histoire entre E&D et Kry au Cambodge, et repose sur une implication des communautés, en termes de gestion, et de sensibilisation des familles.

Ce modèle qui a très bien fonctionné au Cambodge, avec le développement du centre de ressource comme outil essentiel de réflexion, d'échange, d'exploration et de valorisation des pratiques, a eu plus de difficulté de réalisation au Burkina Faso. Les CEEP de Ouagadougou seront complètement autonomes dès le premier trimestre de 2016. Cependant, le contexte social et politique diffère, l'histoire partenariale (avec l'ASECD) est beaucoup plus jeune. Des points qui ont pu être des freins à une meilleure réalisation du modèle.

Tableau récapitulatif du modèle dans les deux pays :

Au Cambodge	Au Burkina Faso
<p>Un choix géographique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pertinence dans le choix des Zones périurbaines ➤ Le projet est à l'attention de communautés « vulnérables » <p>Impliquer la communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Accompagnement et formation (CSP) ➤ Accompagnement et formation AGR ➤ Accompagnement et formation dans le recrutement des monitrices 	<p>Un choix géographique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pertinence dans le choix des Zones périurbaines ➤ Le projet est à l'attention de communautés « vulnérables » ➤ Une attention doit être portée aux différences « structurelles » sociologiques des communautés <p>Impliquer la communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Accompagnement et formation (COGES) ➤ Accompagnement et formation AGR ➤ Accompagnement et formation à la

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sensibilisation des familles par les CSP, monitrices, « parents éducateurs » ➤ Proposition d'ateliers « cuisines » enfants-familles <p>Recrutement et formation des monitrices</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recrutement communautaire, pour un contrat à durée « indéterminé » ➤ Mettre tout en œuvre pour les « garder » ➤ Salaire de 50 \$ minimum pris en charge par le CIP ➤ Favoriser le sentiment « d'appartenance » aux monitrices communautaires ➤ Processus, à l'aide du centre de ressource, de professionnalisation des monitrices ➤ Accompagnement (ou supervision par les DTMT) <p>Développer un modèle économique hybride</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le salaire des monitrices est pris en charge par le CIP ➤ Les AGR assurent les frais « annexes » : collation, etc. ➤ Campagne de « plaidoyer » financier auprès des pagodes, etc. ➤ Pas de frais d'inscription pour les familles <p>Transfert de compétence aux autorités locales</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans le cadre de la décentralisation et des objectifs politiques de la petite enfance ➤ L'état reconnaît la pertinence du projet et la prise en charge des salaires des monitrices <p>Transfert de compétence au partenaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ KRY bénéficie d'une reconnaissance en terme d'expertise PE ➤ E&D et KRY bénéficie d'une « histoire » longue de partenariat ➤ Développement du centre de ressource comme lieu de formation, d'exploration et de formalisation des pratiques ➤ S'appuie sur le NECCD pour diffuser son « expérience » 	<p>mise en place d'instances de pouvoir et de contre-pouvoir (Directeur – Coges – mairie)</p> <p>Recrutement et formation des monitrices</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recrutement communautaire, pour un contrat à durée « déterminé » de 2 ans ➤ Le modèle économique des CEEP ne permet pas de les maintenir en poste ➤ Leurs « départs » posent problème dans la dynamique communautaire ➤ Affectation d'EJE formé par l'état en fin de programme (ce qui été prévue plus tôt, mais freiné par les événements politiques) <p>Développer un modèle économique hybride</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prise en charge du salaire du directeur et des EJE par l'état ➤ Les AGR assurent les frais « annexes » : collations autres ➤ Frais d'inscription pour les familles : attention à l'augmentation dans les premières années du programme <p>Transfert de compétence aux autorités locales</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans le cadre de la décentralisation et des objectifs politiques de la petite enfance ➤ Gestion hybride « communautaire et des mairies » ➤ Contexte difficile (événements) ➤ L'état reconnaît la pertinence du projet <p>Transfert de compétence au partenaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ l'ASECD bénéficie d'un accompagnement et formation autour de compétences en gestion internes ➤ E&D et l'ASECD se « rencontrent » dans le cadre du projet. <p>Positionnement d'E&D : Pour le projet : pilote et superviseur</p>
---	--

<p>Positionnement d'E&D : Pour le projet : pilote et superviseur Pour KRY : Accompagnateur Auprès des autorités locales : plaidoyer et médiateur</p>	<p>Pour l'ASECD : Accompagnateur Pour les monitrice, avec l'ASECD : formateur et « superviseur » Pour les COGES, avec l'ASECD : formateur et accompagnateur Auprès des autorités locales : plaidoyer et médiateur</p>
--	--

9.2 Séminaire

L'aspect multipays du programme a pu s'illustrer lors du séminaire qui a eu lieu au Cambodge du 24 au 28 novembre 2014. Une partie de l'équipe de l'ASECD et des représentants des autorités burkinabés spécialistes de la petite enfance étaient invités à rencontrer l'équipe KRY et des représentants des autorités cambodgiennes.

E&D a développé ses activités dans les deux pays en gardant la trame principale du programme, mais les deux contextes pays, les deux histoires partenariales ont entraîné des situations différentes et un double développement d'ingéniosité.

L'objectif du séminaire était de permettre aux participants d'échanger leurs connaissances pratiques et de partager leurs expériences. Pour ce faire, des visites de terrains, des ateliers thématiques et des séances de formation ont été programmés. Ce séminaire devait permettre notamment une réflexion stratégique sur des sujets tels que la collaboration entre les secteurs publics et privés, le renforcement des compétences dans la Petite Enfance, la diffusion des bonnes pratiques et l'accès pour tous. Ce séminaire a permis une rencontre entre les deux partenaires, et proposé des espaces de débats autour des enjeux spécifiques aux deux pays, des questionnements en matière d'innovation pédagogique de la réalité du fonctionnement des structures préscolaires et des modalités de réponses à ses problématiques. Cependant, les entretiens auprès des acteurs cambodgiens et burkinabés ont révélé des incompréhensions et quelques frustrations autour de ce séminaire. Le séminaire ayant lieu au Cambodge, KRY a piloté les activités, avec des enjeux qui ont échappé à l'équipe du Burkina Faso à qui il a manqué des temps d'échange et de valorisation de leur expérience. Il aurait pu être pertinent qu'E&D se positionne en faveur d'une articulation entre les deux expériences, en prenant de la hauteur sur les deux expériences, et favorise un débat autour des enjeux de l'implantation de ce genre de programme. Une posture qui semble avoir manqué, et qui a pu freiner le débat, le partage d'expérience et la recherche à la fois du différent et du commun dans les deux pays.

9.3 Une question de posture ?

La posture correspond à l'attitude, la façon d'aborder les situations rencontrées tout au long du projet. Nous parlons de postures pour qualifier la relation professionnelle vécue entre E&D et ses partenaires (ONG locales). Cette relation se situe entre le partenariat et le renforcement de compétences.

Un partenariat dans le sens où E&D s'appuie sur le partenaire pour réaliser un objectif commun, et du renforcement de compétence dans le sens où la réalisation du programme doit contribuer au renforcement des compétences du partenaire d'un point de vue technique (gestion de projet et pédagogique) et de gestion interne (gouvernance, gestion courante et financière).

E&D accompagne KRY au Cambodge et l'ASECD au Burkina Faso. Dans les deux cas, la visée est double :

- Renforcer les compétences des partenaires et favoriser son autonomisation.
- réaliser le programme PE autour des écoles préscolaires et de leur autonomisation.

Il s'agit de deux objectifs pour lesquels E&D doit articuler deux « types » de postures parfois contradictoires.

- Une posture de **pilote de programme** en vue de réaliser le programme PE, avec des résultats attendus sur 5 ans (pour lequel il y a un financement et une injonction de résultat).

Ce qui est attendu : des compétences techniques pour la réalisation du programme, un partenariat où les acteurs peuvent se compléter pour atteindre une finalité. Lors du déroulement du programme, la relation partenariale rend plus difficile une intervention sur les questions de gouvernance, de gestion, d'autonomie économique interne au partenaire.

- Une posture **d'accompagnement** (technique et de gestion) en vue du renforcement de la structure accompagnée, pour laquelle E&D est confronté aux limites des finalités propres du partenaire.

Ce qui est attendu : la fin et les moyens appartiennent à l'accompagné, l'accompagnateur lui permet de se situer, de s'orienter, d'accélérer des processus internes. La distance entre les deux protagonistes permet à l'accompagnateur de pointer des dysfonctionnements en terme technique, gouvernance, gestion, modèle économique.

Ces deux postures sont parfois contradictoires, et relèvent de processus propre à l'histoire entre E&D et ses partenaires. Les deux expériences ont montré des avantages et limites et parfois des risques de confusion.

Pour l'ASECD :

Le démarrage du partenariat s'est fait en cours de réalisation du programme. L'ASECD n'avait aucune expérience ni sur la réalisation de ce type de programme ni dans les zones où sont implantées les CEEP. D'autre part le diagnostic réalisé par E&D a révélé des problèmes en interne de gestion et de gouvernance. Il a fallu recruter un personnel spécialisé pour le suivi du programme. L'équipe d'E&D ont consacré beaucoup de temps à éclaircir les problèmes de gestion administrative et financière internes à l'ASECD, ce qui a pu ralentir le travail de partenariat pour la réalisation des CEEP.

Pour KRY :

Le partenariat entre Kry et E&D est plus ancien, la phase de diagnostic d'élaboration du programme et de réalisation a pu être négocié et co-construite entre les deux partenaires. Ce qui a

facilité grandement l'impact et la pertinence de sa réalisation. E&D a pu mettre à disposition du personnel et des compétences techniques pour développer au mieux le programme.

D'autres problématiques sont venues interférer entre les relations d'E&D et de KRY, notamment autour de la responsable de KRY, personnalité charismatique, qui conduit KRY en fonction de motivations qui lui sont propres. E&D a pu identifier des risques de freins de l'initiative des salariés de KRY sans arriver à influencer sur le mode de management de la responsable. Celle-ci doit quitter ses fonctions cette année pour un départ à la retraite. Ce départ a été sujet à négociation avec le CA et d'autres partenaires financiers de KRY. Le projet a permis le recrutement et le salaire de professionnels de la petite enfance pour le temps de la durée du projet, qui renforce les compétences du partenaire. Au moment du retrait du projet, il y a un risque de perte de compétences.

10 Conclusion

Nous constatons que l'objectif général : « contribuer au développement des communautés les plus défavorisées et contribuer à l'amélioration des politiques publiques en faveur de la petite enfance et favoriser l'accès à l'éducation pour tous » est atteint. Une dynamique a été mise en place, dont ont pu profiter les 15 EMC au Cambodge et les 12 CEEP au Burkina-Faso. Elle prend des réalités différentes dans les deux pays. Au Cambodge, les EMC sont pérennes, le risque sur la durée serait un renouvellement trop rapide des monitrices, qui assurent une interface pertinente entre les EMC et les communautés. Au Burkina Faso, le personnel éducatif rémunéré par l'État arrivera dans le premier trimestre 2016. L'affectation de ce personnel permettra au CEEP de fonctionner de manière pérenne.

Pour les deux pays, une « temporalité » de 2 à 3 années est nécessaire pour favoriser le changement de représentation attendu de la part des communautés. Le personnel éducatif et les comités de gestion jouent un rôle essentiel pour sensibiliser les familles. Cette dynamique entraîne un changement pour les enfants, et contribue de façon significative au développement des communautés (par l'implication, la formation, et l'autonomisation de membres des communautés à la gestion d'un centre préscolaire). La formation et le suivi des monitrices au Cambodge ont permis de développer une approche pédagogique reconnue des autorités locales et du centre de formation des éducateurs de jeunes enfants de Phnom Penh.

Un changement de représentation des familles en cours de consolidation

L'évaluation a constaté que les centres préscolaires sont appréciés. Les familles sont en demande d'une éducation de qualité, et ne veulent pas d'une prise en charge au « rabais ». Cependant, la dynamique d'inscription repose sur plusieurs critères, dont le résultat des enfants, notamment à l'entrée en primaire, sur un effet d'entraînement par les autres enfants, les familles. Les frais d'inscription sont à prendre en compte, avec une attention à porter sur le caractère raisonné de leur augmentation lors du processus d'autonomisation. La reconnaissance de l'école repose aussi

sur une relation « saine » entre les monitrices, les comités de gestion, les autorités locales. Ce changement de représentation est fragile, il s'opère dans la durée (de 3 et 5 ans) et repose sur un processus « systémique » stable et rassurant. Les campagnes de sensibilisation sont à maintenir au moins entre juin et septembre pour préparer la rentrée scolaire suivante. Alors qu'au Cambodge une attention particulière doit-être porté pour les enfants âgés de 3 à 4 ans (dont le taux d'inscription baisse), au Burkina Faso, il est important de proposer des AG en juin avec le nouveau personnel éducatif pour rassurer les parents, et expliquer de nouveau les enjeux du préscolaire. Dans les deux pays, une régulation en cours de projet des capacités d'autofinancement des centres préscolaires a amené à un travail de plaidoyer auprès des autorités locales et de prise en charge des frais de fonctionnement (salaire des éducateurs), qui est pertinent et durable.

L'expérience de reproduction du modèle entre les deux pays montre que les démarches par « *essai et erreur garantie quelque chose qui naît et qui vit avec le terrain* » selon les mots d'une membre de l'équipe d'E&D. Plus que la reproduction du modèle, l'intérêt peut-être de produire un processus qui soit capable de « *faire naître quelque chose qui vit avec le terrain* ». Ce qu'E&D a très bien su faire au Cambodge, et que l'expérience du Burkina Faso confirme tant par ses freins, difficultés que par les résultats de CEEP pérennes et d'implantation dans des communautés vulnérables.

11 Annexes

11.1 Cadre logique du programme

EuropeAid/125-492/C/ACT/TPS-5

CADRE LOGIQUE

ANNEXE C

	Logique d'intervention	Indicateurs objectivement vérifiables	Sources et moyens de vérification	Hypothèses
Objectifs généraux	Contribuer au développement des communautés les plus défavorisées	Les deux pays ont amélioré leur IDH de 5%	Rapport du PNUD sur le Développement humain	
	Contribuer à l'amélioration des politiques publiques en faveur de la petite enfance	Le taux de préscolarisation a doublé dans chaque pays	Rapports et statistiques nationales des Ministères de l'Education et de l'Action sociale	
	Favoriser l'accès à l'éducation pour tous	Le taux de scolarisation primaire a augmenté de 10% dans chaque pays	Rapports et statistiques nationales des Ministères de l'Education	
Objectif spécifique	Les ANE engagés dans la promotion de l'éducation préscolaire non-formelle dans des communautés périurbaines défavorisées du Burkina Faso et du Cambodge ont des capacités techniques et organisationnelles renforcées et diffusent leur expertise.	<p>Le personnel technique (14 personnes) et administratif (10 personnes) est en mesure de continuer les activités après la fin du projet</p> <p>Les 2 ANE partenaires sont capables de trouver des financements pour poursuivre leurs activités après la fin du projet</p> <p>4100 enfants de 3 à 6 ans ont bénéficié d'une éducation préscolaire grâce à l'action de ces ANE pendant la durée du projet</p> <p>90 ANE et AL connaissent les méthodes mises en œuvre par les ANE partenaires dans le domaine de l'éducation préscolaire et la petite enfance</p> <p>Les autorités locales concernées par l'éducation préscolaire soutiennent l'action des ANE</p>	<p>Rapports des évaluations à mi-parcours et finale</p> <p>Nombre de demandes de financements déposées</p> <p>Rapports financiers des ANE</p> <p>Rapports trimestriels d'activités</p> <p>Compte-rendus de réunions et de séminaires</p> <p>Evaluation finale</p> <p>Conventions de partenariat</p>	<p>Des moyens financiers sont disponibles et accessibles aux ANE pour continuer à développer des activités d'éducation préscolaire communautaire</p> <p>La situation économique pour les populations des zones péri-urbaines reste stable ou s'améliore</p> <p>Les Ministères concernés mettent en œuvre les politiques prévues en faveur de la Petite Enfance</p>

	Logique d'intervention	Indicateurs objectivement vérifiables	Sources et moyens de vérification	Hypothèses
Résultats attendus	1. Les ANE engagés dans l'éducation préscolaire à base communautaire sont opérationnels et bien gérés	Les procédures administratives, financières et de gestion des ressources humaines sont appliquées et mises à jour Les modules de formation et les outils de suivi technique sont utilisés 80% du personnel technique et administratif assume ses responsabilités conformément aux descriptifs de poste	Rapports d'activités Manuels de procédures Compte-rendus de formation Descriptifs de poste Entretiens annuels d'évaluation	Du personnel formé et motivé reste disponible
	2. Les ANE ont amélioré leur pratique de mise en place de centres préscolaires communautaires autonomes et répondant de façon intégrée aux besoins des enfants	80% des centres préscolaires créés sont autonomes au bout de 3 ans 80% des éducateurs issus des communautés sont évalués positivement à l'issue de la formation et pendant les supervisions des centres préscolaires 100% des centres préscolaires autonomes fournissent un apport nutritionnel aux enfants 60% des centres préscolaires autonomes organisent une visite médicale annuelle 90% des enfants préscolarisés entrent à l'école primaire directement à la sortie de la maternelle	Rapports d'activités et de suivi Evaluation finale	Les populations des zones cibles et les AL confirment leur intérêt et leur volonté de participer
	3. La méthodologie de travail en éducation préscolaire communautaire est partagée entre les ANE concernés par le projet et est diffusée auprès d'autres AL et ANE	20 supports pédagogiques (manuels, outils pédagogiques, DVD) ont été diffusés à 70 autres ANE et AL 260 professionnels et 500 volontaires communautaires référés par d'autres ANE ont été formés 80% des personnes formées utilisent les formations reçues dans le cadre de leur activité 50 représentants d'AL et ANE participent aux 7 séminaires de diffusion	Rapports d'activités Questionnaires d'évaluation des formations Compte-rendus de réunions et de séminaires	L'intérêt exprimé par les ANE extérieurs au projet et les AL et leur souhait de participer est renouvelé

	Moyens	Sources d'information sur le déroulement de l'action	Hypothèses	
Activités à développer	Activités liées au résultat 1			
	1.1 Création ou amélioration d'outils de gestion et de manuels de procédures	Responsables de projet E&D Directeurs des ANE partenaires Personnel administratif et financier des ANE partenaires	Rapports trimestriels d'activités par pays Rapports de suivi d'E&D Rapports des missions techniques	
	1.2 Formation des équipes techniques en pédagogie, développement de l'enfant, gestion du cycle de projet et rédaction de rapports d'activités	Responsables Petite enfance des ANE partenaires Responsables pédagogiques des ANE partenaires Responsable appui communautaires des ANE partenaires		
	1.3 Formation des équipes de direction et administratives en suivi-évaluation, gestion des ressources humaines, comptabilité, communication	Formations externes Matériel informatique Coûts des bureaux locaux		
	Activités liées au résultat 2		Coûts	
	2.1 Construction de 12 et réhabilitation de 15 centres préscolaires communautaires	Responsables de projet E&D Responsables Petite enfance des ANE partenaires Responsables pédagogiques Responsable appui communautaires Indemnités des formateurs		Les communautés et les AL confirment leur accord pour la construction ou la réhabilitation des centres
	2.2 Sélection, formation initiale et continue d'éducateurs préscolaires issus des communautés	Matériel de formation Transport et alimentation des participants aux formations	Coût total: 2 519 253 €	
	2.3 Formation et suivi d'animateurs parentaux	Indemnités des éducatrices Carburant et indemnités aux AL pour la supervision des centres	Ressources humaines: 945 646 €	Des volontaires sont intéressés et motivés
	2.4 Réalisation d'activités de sensibilisation au développement global de l'enfant	Voiture, motos, carburant, entretien des véhicules Transport local Réhabilitations et constructions de centres préscolaires	Voyages: 61 590 €	
	2.5 Alphabétisation, formation à la mise en œuvre et à la gestion d'activités génératrices de revenu et suivi des membres des comités de gestion des centres préscolaires	Mobilier et équipements pédagogiques des centres préscolaires Matériel d'hygiène et alimentation pour les enfants Capital de démarrage des comités de gestion Latrines Forages Base de données Coûts des bureaux locaux	Equipement, matériel et fournitures: 332 549 € Bureau local: 179 620 €	L'intérêt exprimé par les AL au projet est renouvelé, des moyens y sont consacrés
2.6 Supervision des centres préscolaires, en coordination avec les autorités locales		Autres coûts, services: 193 701 €		
Activités liées au résultat 3				
3.1 Publication et dissémination de documentation technique de référence	Responsables de projet E&D Responsables Petite enfance des ANE partenaires Directeurs des ANE partenaires	Autre: 841 336 €	L'intérêt exprimé par les ANE extérieurs au projet est renouvelé	
3.2 Formalisation et organisation de formations sur la PE pour d'autres ANE et AL	Traducteur, Webmaster Publications	Provision pour imprévus: 0 €	Les Ministères continuent à vouloir développer l'éducation préscolaire et y consacrent des moyens	
3.3 Concertation avec les ministères et AL concernés	Création de sites internet Matériel informatique	Coûts administratifs: 164 811 €	Les ANE continuent à vouloir collaborer et se coordonner	
3.4 Participation aux espaces de concertation entre ANE impliqués dans le domaine de la PE	Matériel et fournitures de bureau Voyages d'étude			
3.5 Organisation de séminaires de diffusion dans chaque pays	Transport et matériel pour les séminaires de diffusion Voyages, frais de séjours, location de salle et intervenants extérieurs pour le séminaire d'échange d'expérience			
3.6 Réalisation de visites d'étude régionales	Transport local			

3.7 Organisation d'un atelier d'échange d'expérience	Coûts des bureaux locaux		
--	--------------------------	--	--

11.2 Planning des missions Cambodge et Burkina Faso

Cambodge : Phnom Penh

5/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réunion auprès de l'équipe d'E&D et de Kry ➤ Présentation méthodologique ➤ Organisation de la mission
6/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite de l'EMC de Kampong Thkol ➤ Entretiens auprès des professeurs / CPS / familles ➤ Visite de l'EMC de Koh Tiev ➤ Entretiens auprès des professeurs / CPS / familles
9/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entretien avec le directeur du département de la petite enfance
10/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entretien auprès du directeur de la province de Kandal ➤ Entretien du directeur provincial de la division du planning d'investissement ➤ Entretien du directeur du centre de formation en pédagogie
11/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite de l'EMC de Samrong Cheung et de Samrong Kandal ➤ Entretien auprès du CPS / professeurs / directeur /familles ➤ Entretien auprès du directeur du département de formation MOE ➤ Entretien auprès du directeur de Kry
12/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite de l'EMC de Toul Snor ➤ Entretien auprès du CPS / professeurs / directeur /familles ➤ Entretien auprès des responsables de l'équipe d'E&D
13/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite des EMC de Cheu Teal Chrum , de Srah Koe, de Chonlotdai ➤ Entretien auprès du CPS / professeurs / directeur /familles ➤ Entretien député directeur du département de l'éducation ➤ Entretien du directeur provincial de la division du planning et de l'investissement
16/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite de l'EMC de Pong Toek ➤ Entretien auprès du CPS / professeurs / directeur /familles ➤ Entretien des membres du NECCD
17/11/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Restitution

Burkina Faso : Ouagadougou

07/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rencontre avec l'équipe d'E&D ➤ Présentation méthodologique ; organisation de la mission ; premiers entretiens auprès de l'équipe d'E&D
08/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entretiens auprès de l'inspecteur de l'unité municipale de gestion du préscolaire ➤ Entretiens auprès de l'inspecteur de la direction de la promotion de l'éducation de la commune de Ouagadougou ➤ Entretien auprès du président de la délégation spéciale de la mairie du 7° arrondissement ➤ Organisation des visites des CEEP auprès du traducteur
09/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite du CEEP de Kamboisin ➤ Rencontre et focus groupe auprès du COGES / AME / directeur et familles ➤ Entretien auprès de représentant du préscolaire de la mairie Saaba
10/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entretien auprès de l'inspectrice de l'arrondissement de Boulmiougou ➤ Entretien auprès de l'inspectrice de l'arrondissement de Nong Masson ➤ Visite du CEEP de Zagtoly ➤ Rencontre et Focus groupe auprès du COGES / AME / directeur et familles
11/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite du CEEP de Saaba ➤ Entretien auprès du représentant du préscolaire de la mairie du 3e arrondissement ➤ Visite du CEEP de Bassinkhé ➤ Rencontre et Focus groupe auprès du COGES / AME / directeur et familles
14/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite du CEEP de Boassa ➤ Rencontre et Focus groupe auprès du COGES / AME / directeur et familles ➤ Visite de Bissighin ➤ Rencontre et Focus groupe auprès du COGES / AME / directeur et familles
15/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation à l'AG du CEEP de Boassa ➤ Entretien auprès du directeur de l'INFTS ➤ Entretien auprès de l'équipe de l'ASECD
16/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite du CEEP de Polesgho ➤ Rencontre et Focus groupe auprès du COGES / AME / directeur et familles ➤ Visite du CEEP de Nonghin ➤ Rencontre et Focus groupe auprès du COGES / AME / directeur et familles
17/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Préparation de la restitution ➤ Entretien auprès du consultant en charge des AGR
17/12/15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Restitution

11.3 Questionnaires

Questions posées aux monitrices :

- Depuis combien de temps travaillez-vous ici ?
- Quel a été votre motivation pour devenir monitrice ?
- Qu'avez-vous appris ici ?
- Voulez-vous continuer à travailler ici ?
- Êtes-vous en relation avec les autres professeurs ? D'autres, préscolaires ?
- Bénéficiez-vous des modules de formation ?
- Quels sont les sujets abordés lors des formations et supervisions ?
- Est-ce que vous éprouvez encore des difficultés ?
- Quels seraient vos besoins en formation ?
- Quel type de relation avez-vous avec les parents ?
- Avec le comité de soutien ?
- Connaissez-vous des parents qui ne mettent pas leurs enfants à l'école ?
- Pourquoi ?
- Vos classes sont-elles pleines ?
- Il y a-t-il des enfants en difficultés ?
- Pourquoi ?
- Quel est le programme de la journée ?
- D'hier ? De demain ?
- Tous les enfants passent de l'école maternelle à l'école primaire ?
- Recevez-vous votre salaire à temps ?
- De combien est-il ?
- Est-ce suffisant ?
- Voulez-vous rajouter quelque chose ?

Questions posées aux familles :

- Combien avez-vous d'enfants ?
- Comment avez-vous entendu parler des écoles ?
- Comment est-ce que le préscolaire est perçu dans les communautés ?
- Est-ce que le rythme de l'école perturbe votre travail ?
- Comment vous organisez-vous pour l'amener et venir le chercher ?
- Êtes-vous en relation avec le comité de soutien ?
- Qu'est-ce, qui vous, intéresse dans la scolarité des enfants ?
- Quelles sont les connaissances qu'acquiert votre enfant ?
- Votre enfant est-il content d'aller à l'école ?
- Est-il absent ?
- Comment c'est passé le début de la scolarisation ?
- Connaissez-vous des parents qui ne mettent pas leurs enfants à l'école ?

Pourquoi ?

Quels sont les changements que vous avez vu chez les enfants ?

Avez-vous envie de rajouter quelque chose ?

Questions posées aux comités de soutien et de gestion des préscolaires :

Quel changement est-ce que le projet a apporté ?

Quel est le rôle du CS ?

Quelles sont les relations avec Kry ?

Comment est-ce que les parents se sont approprié le projet ?

Il y a-t-il des parents qui ne mettent pas leurs enfants à l'école ?

Est-ce que ça a été facile de convaincre les parents ?

Est-ce qu'il y a des absences chez les enfants ?

Est-ce que les écoles sont autonomes financièrement ?

Comment fonctionnent les relations avec le CC ? Pour le financement des salaires ?

Qu'en est-il des AGR ?

Comment les éducatrices sont-elles rémunérées ?

Quelle est la répartition du salaire ?

Existe-t-il des difficultés pour recruter des éducatrices ?

Des éducatrices ont-elles quitté leur poste ?

Pourquoi ?

Il y a-t-il des difficultés pour gérer les bâtiments et le matériel ? Pour la préparation des goûters ?

Pourquoi ?

Comment utilisez-vous les banques de riz et microcrédit ?

Quels sont les problèmes de l'école ?

Voulez-vous rajouter quelque chose ?

Les questions posées aux acteurs des autorités locales, des autres ONG, des centres de formation étaient sous forme d'entretiens semi-directifs ouverts, avec une question inaugurale sur leur relation avec le projet, leur point de vue, leur capacité d'autonomisation. Le fil des questions se construisait en suite en fonction des spécificités de chaque acteur.

11.4 Tableau récapitulatif des deux principaux modèles d'apprentissages

Modèle	Le béhaviorisme	Le socioconstructivisme
Précurseurs	Pavlov, Watson, Skinner	Vygotski
Théorie de l'apprentissage	On s'appuie sur les comportements de l'élève, il peut être modifié avec une action de stimulus-réponse-renforcement Le contenu est informationnel	Le sujet apprend en participant à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres
Pédagogie	Modèle prescriptif, par objectifs, pédagogie de la maîtrise	Pédagogie différenciée ; l'élève est responsable de ses apprentissages, il « apprend à apprendre »
Modèle d'apprentissage	Accumulation séquentielle et hiérarchique d'information bien circonscrite ; répétition d'une nouvelle structure jusqu'à ce qu'elle devienne automatique chez le sujet	Par la découverte et l'intérêt ; activité de construction par l'individu dans un contexte social ; l'apprentissage naît de l'interaction du sujet avec la situation problème
Le rôle de l'apprenant	Un réceptacle ; il accomplit une série de tâches, guidée par l'enseignant qui l'accompagne dans la découverte de nouveaux comportements, il écoute, regarde, réagit et tente de reproduire	Un constructeur de connaissances, il résout la situation problème en surmontant le conflit sociocognitif ; il donne un sens à une connaissance qui apparaît comme un outil indispensable pour résoudre un problème
Le rôle de l'enseignant	Un transmetteur d'informations, construire et organiser les objectifs,	organise un milieu favorable pour l'apprentissage : choix de situations, organisation de travail en groupe
Avantage et inconvénients	Permet d'avoir des outils prêts à l'emploi ; structure une classe ; peut s'appliquer à un petit ou grand nombre d'élèves ; les résultats se donnent à voir rapidement	s'approprier les « logiques » derrière l'outil ; développe l'autonomie des élèves et des enseignants ; demande d'avoir un nombre limité d'enfants (30 élèves par classes maximum)