

Auto évaluation accompagnée réalisée avec l'appui du F3E pour INITIATIVE DEVELOPPEMENT

Rapport final - 262Ev

Rapport de synthèse de l'auto évaluation du programme ID/Maeеча aux
Comores

Date : janvier 2009

Auteurs : Patrick Vanderhulst & Nasser Assoumani



ATOL

Leuvense straat 5/1

B- 3010 LEUVEN

00 32 16 498307

patrick.vanderhulst@atol.be

www.atol.be

Table de matières

Table de matières.....	2
LISTE DES ABREVIATIONS.....	3
1 Introduction.....	5
1.1 La commande	5
1.2 Les attentes du processus	5
1.3 La démarche proposée par ATOL.....	6
2 Méthodologie de l'autoévaluation	8
2.1 Préparation	8
2.2 La mission	9
2.2.1 Réunion de cadrage	9
2.2.2 Le travail par service	10
2.2.3 Les ateliers avec tierces personnes/structures	12
2.2.4 L'analyse et la restitution	13
3 Eléments de contexte global spécifiques au programme	14
3.1 Contexte politique	14
3.2 Eléments socio-économiques	15
4 Pertinence du programme.....	16
4.1 Générale	16
4.2 Par thématique :.....	18
5 Efficacité des actions (activités réalisées et résultats obtenus/effets directs)	20
Résultat 1 : Les enseignants de maternelle, CP1, CP2 et CE1 des écoles pilotes développent une pédagogie renouvelée	22
Résultat 2 : La gestion administrative des écoles effectuée par les directeurs et les conseils d'école est renforcée.....	32
Résultat 3 : Des activités périscolaires sont proposées aux enfants des écoles pilotes, avec l'implication de leurs familles.....	38
Résultat 4 : Chaque école pilote améliore sa capacité d'accueil et son environnement.	42
Efficacité générale du programme	42
6 Durabilité des actions.....	44
7 Leçons apprises et recommandations	46
7.1 Concernant le programme	46
7.2 Concernant la méthode d'auto-évaluation accompagnée.....	50
7.2.1 Le système de suivi	50
7.2.2 La méthode d'auto-évaluation.....	50

LISTE DES ABREVIATIONS

AFC : Alliance Franco – Comorienne
APC : Approche Par les Compétences
APEP : Association Pédagogique des Enseignants du Primaire
BDP : Bibliothèque Départementale de Prêt de Mayotte
Bulletin « *Malezie ya APEP* » : signifie « *l'enseignant de l'APEP* » en comorien, bulletin de liaison édité par l'APEP
CAE : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement
CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAP : Collaboration Action Pérennisation, une ONG partenaire comorienne
CDRP : Centre de Documentation et de Recherche Pédagogique
CE : Conseils d'Ecoles
CE1 et CE2 : Cours Élémentaire 1 et 2
CIPR : Circonscription d'Inspection Pédagogique Rurale
CPS : Caisse de Prévoyance Sociale
CRC : Croissant Rouge Comorien
CRF : Croix Rouge Française
CM1 et CM2 : Cours Moyen 1 et 2
CP1 et CP2 : Cours Préparatoire 1 et 2
DELF : Diplôme d'Etudes de Langue Française
DFEE : Diplôme de Fin d'Etudes Élémentaires
DIFOSI : Diplôme de Formation Supérieure d'Instituteur
FADC : Fonds d'Appui au développement Communautaire
FCEN : Fédération des Conseils d'Ecole du Nyumakélé
FLE : Français Langue Etrangère
GREF : Groupement de Retraités Educateurs sans Frontière
GS : Grande Section de maternelle
ID : Initiative Développement
Journal « *Jéjé* » : signifie « *bonjour* » en comorien, journal édité par le programme d'ID et destiné aux parrains en France
MAE : Ministère des Affaires Etrangères
MAEECHA : Mouvement Associatif pour l'Education et l'Egalité des Chances, signifie « *la vie* » en comorien
MEN : Ministère de l'Education Nationale
MS : Moyenne Section de maternelle
ONG : Organisation Non Gouvernementale
PASEC : Programme d'Appui au Secteur Education aux Comores
UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UE : Union Européenne

1 Introduction

1.1 La commande

La commande concerne la réalisation de l'auto évaluation accompagnée intitulée «Auto évaluation du programme de renforcement de la qualité de l'éducation dans les écoles de Nyumakélé », mise en œuvre par Patrick Vanderhulst.

Initiative Développement (ID) est le commanditaire principal de la démarche d'auto évaluation. Le F3E en est le co-commanditaire en accompagnement à l'organisation membre tout au long de sa mise en œuvre.

Cette évaluation intervenait à la fin du programme co-financé par le Ministère des Affaires Etrangères (MAE). Elle avait été prévue dans le cadre de cette demande. Elle était souhaitée par les deux parties prenantes du programme ID et Maeеча, qui souhaitent développer une culture d'autoévaluation permanente pour améliorer la qualité des interventions.

ID est une association française régie par la loi 1901. Fondée en 1994, elle a pour objet d'aider dans tous les pays en voie de développement des hommes et des femmes particulièrement défavorisées à identifier et prendre en charge des actions adaptées à la satisfaction des besoins essentiels, notamment en santé, eau potable, agriculture, scolarisation et développement économique.

Un des objectifs majeurs est de transférer les programmes aux acteurs locaux et de favoriser leur émergence lorsqu'il n'y en a pas.

L'intervention de ce programme est gérée par le pôle éducation de ID. ID est implantée à Anjouan aux Comores depuis 1997. Elle a choisi la région du Nyumakele comme zone d'intervention.

MAEECHA Mouvement Associatif pour l'Education et l'Egalité des Chances, a été créée en 2006 par le responsable ID du programme et un cadre du Ministère de l'Education.

Une convention entre ID, Maeеча et Partage (le bailleur) de partenariat et de transfert est signée et s'achèvera fin 2008. Au terme de cette convention, l'ensemble des activités de l'actuel programme éducation sera transféré à Maeеча, ainsi que l'équipe actuelle et les biens matériels. ID a effectué l'accompagnement et la formation de l'équipe. A l'heure de l'auto-évaluation, l'équipe avait été transférée. Il ne restait plus de cadre ID dans le programme.

1.2 Les attentes du processus

L'évaluation avait été initialement prévue début 2008. Mais pour des raisons d'instabilité politique la mission avait été repoussée.

Un premier appel d'offres a ensuite été considéré comme infructueux. Aucune offre ne répondait aux critères ni ne donnait satisfaction. Un deuxième appel d'offres a été lancé en juillet 2008 disposant d'un budget plus consistant. La période de mission sur le terrain était fixée au mois de novembre.

Le report a eu comme conséquence heureuse que le statut du personnel local était entre-temps clarifié. Tout le monde étant repris comme personnel de MAEECHA. Par contre du côté de ID, le chef du Pôle Education, Christophe Barron, n'était plus disponible vu son affectation en Chine.

Les attentes et objectifs pour Maeеча sont fonction du transfert de la responsabilité sur ce programme de ID vers Maeеча :

- En fonction des résultats de cette phase Maeеча reformulera sa stratégie d'intervention du programme d'éducation.
- L'équipe actuelle du programme formée par ID évaluera sa capacité à mettre en œuvre et gérer les activités futures de Maeеча.

Les attentes et objectifs pour ID dépassent le cadre du programme de Anjouan :

- + Faire le bilan du « dispositif » mis en œuvre depuis 2005.
- + Acquérir une méthodologie d'autoévaluation extrapolable aux autres programmes.
- + Faire bénéficier les autres programmes du pôle Education ID de l'expérience du programme éducation d'Anjouan.

1.3 La démarche proposée par ATOL

La démarche méthodologique proposée dans son offre était basée sur la démarche d'une auto-évaluation accompagnée. Une phase de préparation était capitale ainsi que la disposition de ID et de Maeеча à être le maître d'œuvre des processus respectives.

Au regard de son analyse des TdR, ATOL proposait de distinguer au sein de cet exercice trois processus particuliers :

1. L'autoévaluation du programme dans ses dimensions opérationnelles et organisationnelles. Ce processus sera mené en commun par tous les partenaires opérationnels, sous la maîtrise d'un comité de suivi mixte.
2. L'autoévaluation du processus d'autonomisation du programme. Celle-ci sera essentiellement menée par ID.
3. L'autoévaluation par l'association Maeеча de sa capacité organisationnelle et de développement institutionnel.

La proposition partait également de l'hypothèse de distinguer deux équipes. « Une équipe Maeеча composée uniquement de personnes directement concernées – personnel et administrateurs - et une équipe ID/pôle éducation. »

ATOL a dès le début considéré que les TdR étaient très ambitieux. Nous avons pu convaincre ID et F3E lors de la réunion de cadrage de revoir à la baisse l'objet de l'exercice :

- 1 L'accent sera mis sur l'autoévaluation du programme qui se termine.
(Pertinence, effectivité, efficience, durabilité et impact ?)

Chacun de ces quatre résultats seront évalués pour en tirer des leçons sur la poursuite/répétition de l'intervention dans ces domaines (stratégie et dispositif)

2 Maeecha sera évaluée dans sa capacité à mener de telles actions/programmes. Dispose-t-elle des capacités et de la légitimité/reconnaissance pour espérer une certaine durabilité ?

3 "L'analyse du processus de transfert et d'autonomisation sera abordée en grande partie en dehors de la mission vu qu'elle implique plusieurs personnes ressources qui ne seront pas rencontrées lors de la mission. Ce sera ID qui assumera le rapportage.

La démarche retenue suite à la réunion de cadrage était celle de facilitation pour :

1 Aider l'équipe à auto-évaluer le programme :

a. Enrichir et valider les données

- Interprétation des tableaux de bord et formulation des hypothèses
- Elaboration participative des questionnaires guides
- Entretiens avec des personnes ressources (parties prenantes) ; partenaires,
- Entretiens avec des non bénéficiaires, enseignants et comités d'écoles non-actifs,
- Réunions avec des focus-group pour collecter des informations intangibles et vérifier les hypothèses :
 - APEP et sous-groupes (école pilote ou non ; maternité et primaire)
 - Comités des écoles et sous-groupes enseignants et parents
 - Inspecteur et équipe de conseillers pédagogiques
- Réunion avec les personnes ressources de l'école communautaire Maeecha

b. Tirer des leçons

- Ateliers débats

c. Evaluer la méthodologie d'auto-évaluation

- Méthode de « retour à l'action »

2 Aider tous les concernés à évaluer le processus d'autonomisation

Cette analyse serait traitée en posant des questions ouvertes aux personnes concernées. Le facilitateur en ferait la synthèse des réponses que les concernés pourront ensuite valider.

3 Entamer un processus d'autodiagnostic organisationnel

A l'aide de questionnaires stimuler la réflexion au niveau de chaque cadre.

A l'occasion des rencontres traitant du programme, avoir des contacts avec les structures partenaires concernées afin de capter leur perception de la plus-value de Maeecha.

Ensuite organiser un atelier avec l'équipe en utilisant des schémas d'analyse organisationnelle.

Trois aspects seraient mis en avant ; a) le management ; b) l'interrelation entre les services et c) la capacité d'apprentissage.

2 Méthodologie de l'autoévaluation

La méthodologie se basait sur, d'une part, une amélioration du traitement des données du suivi sur base de ce qui serait fait par l'équipe et ID avant la mission proprement dite, la collecte de données supplémentaires surtout qualitatives ainsi que la perception des autres parties prenantes et ensuite des analyses et tirer des leçons.

Pour cela l'équipe suivrait les étapes suivantes :

- Valoriser, enrichir et traiter des données déjà collectées lors du suivi
- Croiser ses informations auprès des bénéficiaires et tiers
- Analyser les données, surtout les « exceptions » pour bien comprendre le pourquoi
- Tirer des leçons et décider des changements souhaitables

L'accompagnement consistait à :

- Donner confiance à l'équipe concernée pour qu'elle soit le maître d'ouvrage et des collectes et de leur traitement et des décisions.
- Proposer et apprendre des outils
 - de collecte « ouvertes » d'informations
 - De partage collégial des appréciations
 - De valorisation des opinions diverses
 - De prise de décisions réfléchies

2.1 Préparation

Réunion de cadrage

La réunion de cadrage qui c'est tenue à Poitiers a permis de recentrer les objectifs de la mission. L'absence d'un représentant de Maeеча, l'équipe locale concernée au premier degré par cette auto-évaluation, a fait que ni leur « intérêt » ni leur disponibilité n'ont pu être correctement pris en compte.

On se rend compte qu'après-coup deux questions sont restées en suspens :

- 1 Qui représentera ID ? Maeеча qui comprend l'ancienne équipe ID-éducation-Anjouan ainsi que Jacqueline Martinet du GREF représentent tous les deux d'abord leur propre organisation. Alors que ID avait été à l'origine de l'approche d'auto-évaluation et qu'elle était très intéressée à apprendre à la fois sur la stratégie et sur la méthode d'auto-évaluation, il est dommage qu'elle ne se soit pas plus investie dans la mission.
- 2 La rédaction du rapport d'auto-évaluation. Le consultant rédigerait un rapport synthèse sur base des rapports spécifiques rédigés par ID. La convention avec ATOL stipule de plus que c'est ID qui rédigera la version finale.

Préparatifs locaux

Dans un mail précédant la mission, le consultant a demandé que l'équipe lui envoie des tableaux de bord récents incluant les activités et résultats de l'année scolaire 07-08. Ceci en partant de l'hypothèse que la quantité impressionnante d'indicateurs de suivi aient été mise à jour et déjà traitée afin de permettre de se concentrer sur leur analyse.

Mais il s'est avéré que ces informations n'étaient pas (encore) traitées et n'avaient donc pas fait l'objet d'une première analyse. Ceci constituait un handicap au bon déroulement vu que la méthodologie partait de l'hypothèse que les données seraient déjà disponibles et traitées – en analogie avec le rapport d'activités 2007 mais en intégrant les données de l'année scolaire 07-08 – et qu'il y ait eu un début d'analyse.

La période entre la réunion de cadrage et le début de la mission était trop courte afin de pouvoir bien prendre connaissance des réalités et de se concerter. Le contrat ne prévoyait peu ou pas de journées pour le consultant pour la préparation.

2.2 La mission

2.2.1 Réunion de cadrage

La première journée une réunion s'est tenue avec toute l'équipe dans l'après-midi de l'arrivée.

- Il fut échangé sur ce qu'est une auto-évaluation, sur le travail à réaliser et sur les méthodes qui pourraient être utilisées lors des rencontres avec les parties prenantes.
- L'équipe a mis par écrit ce qu'elle attendait de l'exercice.
- L'équipe a expérimenté l'outil du ranking:
Une première phase s'est déroulée en deux groupes ; le groupe de service pédagogique et le groupe des autres services ont réfléchi sur l'importance relative de chaque activité dans l'amélioration des résultats scolaires. Les résultats des deux groupes ont ensuite été comparés. Cette expérience constituait un exercice avant son application le lendemain avec les membres de APEP.
- L'équipe a choisi les personnes à rencontrer individuellement ou en groupe. Qui parmi l'équipe allait rencontrer quel groupe et quand.
- L'équipe a reçu le schéma standard pour décrire chaque action qui concerne son service. Pour chaque action quatre rubriques ont été définies selon le schéma suivant :

A Quels sont les éléments de contexte qui ont influencé particulièrement et concrètement l'action ? Soit en ayant facilité ou compliqué sa mise en œuvre, soit qu'elle aie contribué indirectement au résultat.

B Description des activités réalisées et résultats obtenus pour chaque année ou période considérée. Lors de la description/rapportage utiliser les indicateurs qui permettent de mettre en évidence les progrès d'une année à l'autre et les écarts. (Écarts avec ce qui était prévu mais également les différences internes entre écoles par exemple)

C Analyse des causes. Une meilleure compréhension de celles-ci permet de connaître ou de vérifier les enjeux et hypothèses de causalité et apprécier les stratégies.

- L'analyse doit être concrète et illustrée par des faits. Se demander cinq fois pourquoi ?????
- L'analyse permet d'amender ou de remplacer les indicateurs et le référentiel (norme)
- L'analyse permet de mieux distinguer les indicateurs qui mesurent les effets des indicateurs qui mesurent le degré de mise en œuvre.

L'analyse conclue sur :

- Le lien entre les moyens/activités et les effets engendrés
- Le lien entre l'effet de l'action et sa contribution à l'objectif spécifique
- Le lien entre les différentes actions et leurs résultats (synergies possibles)

D Formuler des propositions d'amélioration de la stratégie d'intervention pour chaque action ou résultat intermédiaire
Les différentes propositions doivent être argumentées et hiérarchisées.

Il a été décidé de présenter les activités et résultats sous forme de tableaux synoptiques. Ces tableaux présentent un ensemble de données afin d'avoir une vue d'ensemble des indicateurs afin de discerner les évolutions et différences. L'idéal est d'intégrer des indicateurs de différentes activités complémentaires afin de discerner des tendances similaires ou pas.

Il a été convenu de travailler par service et de réserver le vendredi suivant pour une première mise en commun. Un comité restreint ferait ce jour-là le point sur le processus.

Nous n'avons pas installé formellement ce comité de pilotage et n'avons donc pas pu avoir de réunion avec celui-ci avant la grande rencontre. En effet, l'emploi du temps ne le permettait pas étant donné que nous n'étions arrivés qu'en début d'après-midi et que les échanges ont duré assez tard.

2.2.2 Le travail par service

Pour chaque rencontre il a été convenu de qui serait le responsable et de qui serait le rapporteur. Il était attendu donc un PV de chaque rencontre.

Chaque service a préparé la rencontre en faisant l'inventaire des questions qu'il fallait éclaircir. Quelles étaient les perceptions des autres, que Maeëcha veut connaître sur certains points ?

En vue de promouvoir une meilleure compréhension de l'ensemble du programme et de sa cohérence, la plupart des personnes ont aussi participé aux rencontres qui concernaient plutôt l'autre service. L'avantage était double étant donné que ce n'était pas le premier concerné qui rencontrait le partenaire dans le cadre de l'évaluation.

La répartition de l'auto-évaluation de chaque activité du programme

Le consultant a repris tous les éléments du programme et élaboré un canevas de base pour le rapport d'auto-évaluation avec une colonne pour que Maeеча indique le responsable concerné. Il s'est en effet avéré que les TdR du personnel et des services ne correspondaient plus aux quatre résultats du programme. Il était impossible pour lui de comprendre directement la répartition des tâches après la réorganisation récente lors de la reprise de l'équipe ID par Maeеча. Il fut aussi constaté que la plupart des cadres n'avaient pas (plus ?) une connaissance active du programme comme approuvé par MAE. Certaines activités étaient attribuées à des services et d'autres à des individus. Certaines activités n'étaient pas/plus mis en œuvre.

L'élaboration des tableaux

L'élaboration des tableaux dans chaque service a pris beaucoup de temps. Contrairement aux attentes, les données n'étaient pas prêtes. Beaucoup de résultats avaient été collectés mais se trouvaient dans des fichiers éparpillés. De plus ils se trouvaient dans le serveur central, auquel pas tous les ordinateurs n'étaient correctement reliés, qui de plus est tombé en panne. Les pénuries d'électricité ont empêché certains ordinateurs de travailler lorsque l'on devait travailler avec le groupe.

Peu de personnes maîtrisaient convenablement Excel et notamment les fonctions graphiques.

Les données sur la mise en œuvre du programme, c'est-à-dire le degré de réalisation des activités prévues étaient peu notifiées. Il fut donc la plupart du temps impossible de rechercher (d'apprécier ??) un lien entre le degré de réalisation de l'activité et le degré d'atteinte du résultat.

La corrélation entre les données

En ce qui concerne la qualité des données, il est pratiquement impossible de relier les données d'un service à un autre. Cela est dû au fait que les références ou unités utilisées sont différentes. Le service pédagogique travaille avec des enseignants du dispositif, qu'elle forme et évalue elle-même. Le service santé et environnement travaille avec des écoles pilotes de villages. Certaines écoles sont de ce fait parfois considérées comme uniques alors qu'elles ont été scindées en deux, une donnant cours le matin et l'autre l'après midi. Le service d'appui communautaire travaille avec les conseils d'école qui eux continuent à gérer les écoles scindées comme une entité administrative, avec un directeur (?).

Les données sont donc parfois de natures différentes, difficilement comparables et de plus chaque service dispose de ses données dans son fichier et non des données des autres services.

Dans ces conditions, l'objet de l'auto-évaluation d'avoir une vue d'ensemble sur le programme et de discerner en quoi et dans quelle mesure les différentes actions contribuaient à l'objectif spécifique d'amélioration des résultats scolaires devient donc difficile. Il s'est avéré que chaque « service » travaille trop de manière isolée sans être conscient ni rechercher d'interaction avec l'autre.

Les comparaisons

Pour la plupart des résultats, des paramètres avaient été identifiés mais peu ou pas d'indicateurs de succès, de « targets ». Certaines données de l'année 04-05 étaient encore disponibles et ont constitué une référence. Mais les résultats attendus en terme de taux de croissance ou chiffres absolus n'étaient pas connus.

L'effet de cette difficulté de disponibilité de données et de leur traitement et présentation a fait que chaque service a mis beaucoup du temps lors de la mission à traiter les chiffres à son niveau. Ceci, au détriment de leur interprétation : en quoi la qualité et quantité de la mise en œuvre de leurs interventions expliquent les écarts ? Quels ont été les effets de synergie avec les autres interventions du programme ? En quoi les facteurs externes expliquent concrètement les écarts ?

2.2.3 Les ateliers avec tierces personnes/structures

L'équipe a rencontré d'autres personnes partenaires afin de récolter leur appréciation sur le programme. Elle a dû prendre conscience que dans ce cas il s'agissait d'être à l'écoute des personnes et ne plus se positionner comme formateurs. Il s'agissait de demander leur avis sur Maeеча et non mettre en évidence que certains partenaires n'ont éventuellement pas rempli leur rôle et ont déçu.

L'exercice du premier jour ainsi qu'une préparation des questions et de la méthode de chaque atelier ont permis à ce que certains cadres puissent jouer leur rôle dans la facilitation.

La méthode utilisée a fait que l'on a pu récolter la perception et les préoccupations des partenaires. Le guide d'entretien pour ce qui concerne les rencontres individuelles ainsi que les méthodes participatives lors des ateliers ont permis de faire parler les partenaires.

Les ateliers ont souffert en qualité dans la mesure où pas toujours les bonnes personnes n'y ont participé. La communication autour de qui était attendu ainsi que de l'objet et le déroulement ont parfois été déficitaire.

Les participants ne sont que rarement entrés en débat lors des plénières suite aux restitutions des travaux en sous-groupes. Les responsables des services n'ont pas rédigé des rapports dans lesquelles ils analysent les informations recueillies.

Les ateliers n'ont duré que quelques heures ce qui n'a pas permis d'aller jusqu'au bout de la méthode. La raison était que ID/Maeеча n'avait pas prévu de pause café à midi, ce qui a obligé à stopper l'atelier vers midi.

2.2.4 L'analyse et la restitution

L'analyse

L'analyse s'est faite au niveau des services d'une part et en plénière par toute l'équipe d'autre part. Le tout était très orienté vers la présentation PowerPoint prévue lors de la restitution.

Il y a eu deux ateliers en commun pour la présentation des schémas et analyses des personnes/services concernés. A chaque fois les concernés ont présenté quelques tableaux et donné leur explication des constats. Les commentaires des autres membres de l'équipe concernaient la présentation (choix des données et forme du graphique) ainsi que l'explication donnée.

Mais le nombre de présentations ainsi que leurs faiblesses ont fait que nous n'avons eu que trop peu de temps pour approfondir les analyses.

Nous avons également négligé d'intégrer les données qualitatives, au fur et à mesure que les rencontres et ateliers nous les fournissaient.

La difficulté consistait à

- approfondir le pourquoi des évolutions constatées (au delà du contexte socio-politique)
- faire le lien entre différentes activités, même au sein d'un même service.

La restitution

Les contributions de chaque service/responsable concerné ont été intégrées dans une présentation globale du programme pour la journée de restitution. Certaines contributions n'ont plus eu le temps d'être améliorées. Or le choix de certains graphiques n'étaient pas toujours les mieux indiqués et prêtaient à confusion.

Chacun a présenté sa partie et a eu l'occasion de répondre aux questions des invités. Les invités n'ont pas eu un document imprimé et ont de se fait été quelque peu submergé de données (cfr PowerPoint en annexe)

Face à des questions de contenu et de stratégie, des échanges plus intéressants se sont déroulés, permettant d'avoir un feedback.

L'analyse des stratégies pour Maeеча

Il nous restait l'après-midi de la journée de restitution, soit deux heures, pour faire le point avec les membres du CA de Maeеча. Une réunion avec la participation des chefs de service, de la représentante de GREF et de Partage a fait le point sur quelques choix stratégiques.

Selon la méthode SEPO avancée, ces actions ont été placées et discutées. (voir le PV de cette réunion ?) En quoi Maeеча est-elle forte dans cette action ou présente-t-elle encore des faiblesses internes ? En quoi l'action se situe dans un contexte qui lui est favorable ou plutôt défavorable ? (à court ou moyen terme)

3 Eléments de contexte global spécifiques au programme

Il est important de souligner que le contexte global (politique et socio-économique) a été plutôt défavorable au bon déroulement du programme.

Ceci, déjà en deuxième année, mais surtout en troisième année où l'exécution du programme a été tellement handicapée que les activités n'ont pas pu avoir lieu comme prévu.

Enfin, la dernière année scolaire a été marquée par la fin manu militari de la sécession de l'Ile D'Anjouan ainsi que par des élections.

3.1 Contexte politique

Le programme a travaillé avec des écoles publiques (sauf l'école communautaire Maeеча ECM qui a démarré en 2007-2008).

Plusieurs enseignants étant également politiquement actifs, notamment avec les élections et le changement de régime, qu'ils ont été d'une part plus investis dans le politique en défaveur du pédagogique. D'autre part plusieurs ont subis des représailles sous forme d'affectations dans d'autres circonscriptions. Des grèves fréquentes ont également diminué le nombre de semaines enseignées et donc la quantité de matière enseignée.

Les élections se sont déroulées dans la tourmente, ce qui a créé une ambiance d'insécurité, poussant beaucoup de familles à réfléchir en terme d'exode au lieu de participation à un processus de développement local.

La relation entre les conseils d'écoles et le corps enseignants a été fortement influencée par les événements politiques. Certains directeurs ou enseignants qui ne donnaient pas satisfaction ne peuvent pourtant pas être sanctionnés pour cela, ce qui démotive les parents à cotiser ou certains enseignants à être plus assidus. Il en est en quelque sorte de même avec le CIPR dont l'inspecteur et les coordinateurs pédagogiques ont connu une instabilité chronique et ont exercé des pressions politiques plutôt que pédagogiques pour sanctionner les enseignants.

Un autre élément politique concerne la forte carence en termes de coordination des acteurs intervenant dans l'éducation. Plusieurs d'entre eux agissent d'une manière ou d'une autre mais sans connaître ni tenir compte des actions des autres. En plus d'un risque de double financement ou de chevauchement des actions, cette absence de coordination ne permet pas non plus de bien répartir les appuis sur toutes les écoles, ni de valoriser le savoir-faire des acteurs tel que l'équipe de ID/Maeеча, chaque intervenant faisant à sa façon. Un exemple très flagrant sont les interventions de l'UNICEF et la Croix Rouge/Croissant Rouge comorien dans le domaine de l'assainissement en milieu scolaire : les latrines ne sont pas identiques en termes de norme, les outils pédagogique sont différents. Or les deux initiatives ont obtenu la validation des autorités.

Enfin, l'absence d'efforts concrets de la part du gouvernement en ce qui concerne la régularité des versements des salaires des fonctionnaires a contribué fortement au manque de motivation professionnelle chez les enseignants. Les arriérés de salaire se multiplient et le dispositif mis en place par le programme ne peut assurer toutes

les avances ; le statut de bénévole a été créé par l'autorité pour donner l'impression de recrutement dans l'objectif de répondre et de combler les vacances de postes mais sans pour autant octroyer de subvention. D'autre part, les récentes inflations sur le pouvoir d'achat n'ont pas été prises en compte dans la politique salariale.

3.2 *Éléments socio-économiques*

L'environnement socio culturel est peu favorable à un dispositif de qualité de l'instruction scolaire et de l'éducation en général. Les réformes envisagées dans ce secteur ne tiennent pas compte de la réalité socio économique.

Le français reste la langue d'apprentissage, que ce se soit dans les écoles publiques ou privées. Il correspond donc à la langue de travail. Il n'est donc pratiqué que dans l'administration publique. Les seuls enfants qui le pratiquent sont issus de la classe sociale plus aisée ou autrement dit d'une classe plus « occidentalisée ».

Les cours de perfectionnement en français destinés aux enseignants ne sont pas forcément adaptés. Ils consistent à enseigner le français comme une langue étrangère mais pas comme une langue d'apprentissage dans laquelle ils devront enseigner. Ceci constitue donc un handicap pour les enfants qui sont confrontés à un enseignement primaire dispensé à 100% en français. D'ailleurs, celui ci est donné par un corps d'enseignants qui eux-mêmes maîtrisent peu ou pas du tout le Français, et quoiqu'il en soit de moins en moins. En milieu rural, comme au Nyumakele, le projet CLAC (Centre de loisir et d'Animation Culturelle) lancé par la coopération française et l'OIF (Organisation de la Francophonie) ne répond pas aux besoins socioculturels du milieu.

La baisse de qualité de l'enseignement public fait que les parents qui ont un peu de moyens préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles privées. Ce sont aussi les familles où l'on parle plus souvent le Français. De ce fait, le niveau de maîtrise du français des élèves baisse dans les écoles publiques.

La hausse des prix du carburant (voir la pénurie) ainsi que des denrées alimentaires ont entraîné :

- une inflation du coût de la vie et une baisse du pouvoir d'achat. Il reste donc aux familles moins de ressources pour contribuer aux frais scolaires.
- L'engagement croissant de la main d'œuvre familiale. De ce fait les filles sont probablement de plus en plus obligées à rester à la maison pour contribuer aux travaux ménagers.
- L'augmentation des coûts de transport, ce qui résulte dans une diminution des déplacements. Cela constitue une réelle contrainte (pendant la hausse des prix de transport ID Maeеча a d'ailleurs continué de prendre en charge les déplacements des enseignants) pour la tenue des réunions, la consultation des bibliothèques, la veille sociale, etc....

Le retour des clandestins de Mayotte s'intensifiait au début du programme à cause d'une politique française plus stricte (ce fut le cas en 2006-07 mais la tendance c'est peut-être retournée en 2008 ?)

4 Pertinence du programme

4.1 Générale

Le programme ID/Maeеча était et reste toujours pertinent. Il contribue ainsi au droit fondamental et à l'objectif du millénaire qui est celui du droit à l'accès à l'éducation de base.

De façon générale, l'approche du programme permet :

1 L'accès à l'éducation de base :

Grâce à la prise en charge de certains coûts, à l'instauration de cantines scolaires, à la création d'une école communautaire, aux appuis financiers qui améliorent la capacité d'accueil des écoles, à la veille sociale, le programme a contribué de manière significative à l'augmentation du nombre d'élèves inscrits en primaire. Sans ces appuis, le nombre aurait diminué. D'autant plus que dans plusieurs villages les parents sont appauvris par la décroissance économique et sont davantage branchés sur l'émigration clandestine.

Les activités de veille sociale ont de plus fait que dans un certain nombre d'écoles l'absentéisme parmi les élèves a été sensiblement réduit.

Le taux d'absentéisme est plus élevé à ADDA et Mrémani et pourtant le taux d'admission y est parmi les meilleures. Cela s'explique surtout par le fait que ce sont les enseignements eux même qui font les passages et ils sont souvent influencés par les parents.

2 De relever le niveau pédagogique des écoles publiques.

Ceci se traduit par le fait que les élèves de fin de CP1 maîtrisent les apprentissages fondamentaux ; et a été possible grâce à la formation continue des enseignants concernés et leur suivi en classe.

A l'inverse des résultats dans les écoles pilotes, les résultats dans les écoles publiques sans accompagnement de leurs enseignants par l'équipe restent en effet décevants. Le taux d'admission des élèves au niveau suivant y est de 10% plus faible, et d'après la petite enquête réalisée, les apprentissages fondamentaux en français n'y sont pas du tout acquis ni même en voie d'acquisition.

Cette formation continue, dans le cas des classes du CP1 au CE1 des écoles pilotes, a été possible grâce à l'encadrement pédagogique par ID/Maeеча, elle-même renforcée par les formations du GREF. Cependant il est important de dire que les autres éléments du dispositif y ont également contribué. Il s'agit notamment des évaluations et visites de classe par des conseillers pédagogiques; des avances sur salaires; de l'accès à des bibliothèques scolaires; des formations des enseignants en Français; de l'accès à des fournitures de base pour les enseignants mais également pour les enfants ; ainsi que de la présence de proximité des animateurs Maeеча dans les écoles auprès des parents d'élèves.

3 Une scolarisation maternelle

Sans que l'on ait pu mesurer de manière quantitative que les élèves ayant fréquenté les maternelles réussissent effectivement mieux en primaire, les enseignants et parents concernés en sont convaincus. Les enseignants témoignent que cela prépare les enfants à l'enseignement en Français. Les parents contribuent d'autre part mieux en termes de degré d'encaissement des cotisations pour les enfants qui sont en maternelle. Leur suivi de la scolarité des enfants est également dans ce cas meilleur. A titre d'exemple ce sont les parents maintenant qui organisent les sorties pédagogiques ou encore les fêtes de fin d'années. Donc en conclusion la participation des parents ne se limite pas seulement à l'aspect pécuniaire. Les conseils d'école rencontrés (des écoles non-pilotes) ont mis en avant dans leurs demandes futures la mise en place des écoles maternelles.

Le gouvernement en est également convaincu puisqu'il a inscrit dans sa politique la mise en place des maternelles. Là où il n'y a pas si longtemps il appuyait l'initiative sans vouloir se l'approprier il vient d'inscrire dans sa politique la mise en place des écoles maternelles. Cependant, étant donné le contexte musulman, il est question d'opter pour le modèle « maternelle » des écoles coraniques rénovées. Aux Comores, les enfants de cet âge sont en effet de toutes façons aussi envoyés à l'école coranique l'autre moitié de la journée.

4 Le renforcement des Conseils d'école.

Ceci a été notamment rendu possible de part l'implication plus forte des parents dans la gestion des écoles, permettant ainsi un meilleur fonctionnement.

Les nombreuses formations, sensibilisations et « appuis conditionnés » de la part du programme ont permis de mobiliser davantage de contributions de la part des parents. Le programme n'a pas pu atteindre les taux de participation prévus, mais le résultat est tout de même tellement intéressant que les autorités ont demandé aux directeurs de transférer ces montants à la caisse centrale !, ce qui est contraire au statut d'autonomie du C.E. mais démontre l'impact déjà obtenu. Ce pouvoir financier permet aux parents de motiver des « enseignants bénévoles » engagés pour remplacer les enseignants affectés qui n'avaient pas été remplacés. D'autre part il permet d'assurer le petit fonctionnement de l'école, notamment pour la réparation du mobilier défectueux.

Dans certaines écoles, les parents avaient également commencé à noter les absences et retards des enseignants afin de faire pression, conscients que cela hypothéquait la qualité de l'enseignement.

5 La promotion de l'émergence de partenaires locaux dont le programme favorise l'autonomisation.

Maecha est le fruit de cette promotion de partenaires locaux. ID a réussi à assurer la durabilité institutionnelle de toute l'équipe et du dispositif en l'intégrant dans cette structure locale.

Elle permet la pérennisation des interventions à un coût réduit et surtout laisse entrevoir un potentiel de développement d'autres partenariats. D'autres structures de coopération au développement ainsi que les autorités locales elles-mêmes sont d'ailleurs plus inclinées à financer des structures locales que des ONG internationales.

En conclusion nous pouvons confirmer que l'option d'accompagner la formation des enseignants au travers, d'une part, d'un suivi pédagogique et administratif plus rigoureux et, d'autre part, de l'investissement dans un environnement de travail motivant, était une option pertinente. Parmi ces deux activités, le suivi pédagogique semble d'ailleurs être capital. Il s'est avéré que ce suivi ne peut pas être mis dans les mains du conseil d'école, ni du CIPR et justifie donc amplement l'intervention d'une organisation locale.

4.2 Par thématique :

i. Equité de genre

Cet aspect ne fait pas explicitement partie de la stratégie du programme.

La stratégie du programme (même si cela n'apparaît pas dans le document de projet) consiste à ce que les directeurs encouragent l'accès des filles à la scolarisation, or la décision reste finalement au niveau des parents. En effet, l'écart par rapport à la scolarisation des garçons est de 10%, écart qui diminue, certes de façon très lente. Il ne s'agit pas non plus de décourager la scolarisation des garçons. Le défi doit être relevé tout en maintenant les garçons à l'école. En maternelle le quota respecte bien la parité. Lors des inscriptions la consigne est d'ailleurs « 50% filles, 50% garçons ». .

Le gouvernement sensibilise les parents à faire étudier autant les filles que les garçons. La scolarisation des filles est par exemple exonérée de cotisations, consignes qui ne sont d'ailleurs pas forcément respectées par les conseils d'écoles. Le fait que l'écart semble se maintenir est peut-être déjà un succès si l'on prend en compte le contexte de plus en plus contraignant ; les activités de ménage deviennent de plus en plus lourdes ce qui incite à garder les filles à la maison ; en effet, notamment, les points d'eau deviennent plus rares, ce qui demande donc plus de temps et le bois de cuisson se fait rare par les déboisements.

ii. Ciblage des plus démunis

L'importance des phénomènes de migration ne diminue pas, ce qui crée des situations de pauvreté extrême pour les membres de familles qui restent à Anjouan. Les revenus provenant de l'agriculture et des cultures de rente sont en baisse. Cependant on constate que le nombre d'enfants par famille est probablement en baisse et que dans la plupart des écoles le nombre de familles ayant des enfants à l'école est en hausse. Les raisons de cette évolution ne sont pas vérifiées.

La prise en charge des cotisations et de quelques fournitures scolaires pour certains enfants bien ciblés constitue donc un appui direct à ces enfants, et un appui indirect aux comités d'écoles. En plus de l'école communautaire Maeecha (ECM), qui n'accepte que des enfants démunis et qui compte cette année scolaire 0708, 95 élèves dont 37 en maternelle et environ 227 enfants répartis sur les cinq villages/écoles pilotes, sont pris en charge. Les résultats dans l'ECMA sont satisfaisants ; les résultats des autres enfants démunis répartis dans les écoles pilotes devraient être suivis de plus près. Il est essentiel de connaître leurs performances en classe. Il se peut qu'un appui financier ne suffise pas pour donner aux enfants les mêmes chances. Il est probable qu'il faille par exemple un accompagnement en dehors des heures de classe pour les devoirs.

En général, la détérioration progressive du contexte socio-économique fera que de plus en plus de familles auront du mal à envoyer tous leurs enfants à l'école et ceci malgré la baisse de natalité. Il faudra que le gouvernement comprenne davantage l'importance d'investir dans l'enseignement de base, sinon un appui extérieur restera incontournable pour donner à tous les enfants la même chance d'étudier.

5 Efficacité des actions (activités réalisées et résultats obtenus/effets directs)

Une grande partie des constats rejoint les éléments du rapport de la deuxième année. Mais comme indiqué plus haut, le contexte de la troisième année a été défavorable. Les évolutions politiques et économiques ont rendu la tâche des enseignants, parents et ID/Maeеча plus difficiles, voir impossible à certains moments. La mise en œuvre des éléments du programme, tout comme l'obtention des résultats, ont été hypothéquées. Ceci rend une analyse des évolutions et de l'efficacité sur trois années pratiquement impossible.

La particularité de l'approche est qu'elle opte d'intervenir avec un ensemble d'actions jugées nécessaires pour créer un cadre pédagogique intégralement favorable. Ceci était surtout le cas pour cinq écoles publiques (certaines ont été dédoublées pour arriver à 8) qui ont bénéficié d'un dispositif complet pour les enseignants des classes ciblées. Ce dispositif a débuté en 2005-06 dans les CP1 et a suivi les enfants de cette année scolaire jusqu'en CE1.

Les objectifs spécifiques, comme formulés dans le programme pour la période 2005-08, étaient :

- Les résultats scolaires des élèves de CP1, de CP2 et CE1 des écoles pilotes progressent
- Les conditions de travail des enfants à l'école s'améliorent
- Le cadre institutionnel de l'école fonctionne

L'autoévaluation confirme que les objectifs spécifiques du programme ont été atteints dans les limites des difficultés du contexte.

Les résultats scolaires s'améliorent, plus particulièrement dans les écoles pilotes, grâce à l'ensemble du dispositif. Le taux d'admission moyen est autour de 61% et même de 68% pour les écoles pilotes.

Le nombre d'élèves inscrits dans les écoles publiques des 21 villages a augmenté de 10.160 en 2004/2005 à 10.880 en 2007-08. Ceci représente une augmentation de 720 enfants et une croissance de 7%. Vu que la plupart des enfants ne sont pas inscrits dans les registres de la commune il n'est pas possible de connaître le taux de scolarisation.

La motivation des enseignants – surtout celles/ceux des classes CP1 CP2 et CE1 des écoles pilotes qui ont bénéficié de l'encadrement pédagogique - est relancée. Ils l'ont exprimé lors de la mission en ces termes :

L'encadrement des enseignants a permis un changement des pratiques en classe sur les aspects suivants :

- « facilitation de toute la tâche »
- « transmettre un message »
- « facilité de mener à bien une classe »
- « facilité de travail et confiance en soi »
- « amélioration de l'expression du maître »
- « Capable de préparer les cahiers journaliers »
- « Mise en pratique des méthodes actives »
- « Amélioration des niveaux des enseignants et maîtresses »
- « Amélioration de l'expression du maître »
- « Connaissances psychopédagogiques dans la tenue d'une matière dans la classe »
- « Transmettre un message »

Les résultats attendus sont regroupés sous quatre stratégies :

- 1 : Les enseignants de maternelle, CP1, CP2 et CE1 des écoles pilotes développent une pédagogie renouvelée
- 2 : La gestion administrative des écoles effectuée par les directeurs et les conseils d'école est renforcée
- 3 : Des activités périscolaires sont proposées aux enfants des écoles pilotes avec l'implication de leur famille
- 4 : Chaque école pilote améliore sa capacité d'accueil et son environnement

Les bénéficiaires restent l'ensemble des 25 écoles publiques du Nyumakele plus l'école communautaire « Maeеча » à ADDA, leurs corps enseignant et les 21 conseils d'écoles concernés.

Il est néanmoins important de préciser que le programme a choisi cinq villages pour y travailler avec huit écoles dites « pilotes »¹ en y intervenant avec tout un « dispositif », c'est-à-dire un ensemble d'actions complémentaires. Les 8 écoles représentent quelques 40% des élèves des écoles publiques.

Seul le résultat 2 touche toutes les écoles de l'ensemble des 18 villages du Nyumakélé

¹ Trois écoles sont tellement grandes qu'elles ont été dédoublées, une école le matin, une autre l'après-midi

Résultat 1 : Les enseignants de maternelle, CP1, CP2 et CE1 des écoles pilotes développent une pédagogie renouvelée

i. Les enseignants du CP1 CP2 et CE1 sont formés (GREF et coordinateurs) et ont bénéficié d'un suivi en classe :

Avec l'appui du GREF (Groupement de Retraité Educateurs sans Frontière) un programme de formation a été développé au profit des coordinateurs pédagogiques et des enseignants du dispositif et de la maternelle. Durant l'année scolaire 2006-2007, 2 missions GREF ont eu lieu : en mars - avril 2007 et novembre - décembre 2007. En 2008, à cause de la situation politique, il n'y a pas eu d'autres missions.

Le GREF s'est concentré sur la formation des formateurs, en l'occurrence des coordinateurs de ID/Maeacha. Ce sont ces derniers qui ont ensuite dispensé les formations et assuré les suivis.

La première année, l'encadrement pédagogique ne concernait que les 16 enseignants du CP1. La deuxième année les mêmes enseignants ont suivi leurs élèves en CP2 et 18 nouveaux prenaient la CP1. La troisième année tous suivaient leurs élèves dans la classe supérieure et 21 enseignants commençaient en CP1.

	Formations des enseignants ²			Suivis des enseignants ³			Appréciation maîtres Tests sur 10 ⁴		
	05-06	06-07	07-08	05-06	06-07	07-08	05-06	06-07	07-08
Génération 1	24	16	8	12	6,7	2,8	4,4	7,2	7,6
Génération 2		18	8		11	4,9		5	7,4
Génération 3			10			9,7			4,2
Totaux	24	36	26	12	17,7	17,4			

Cette activité a permis d'élever le niveau des maîtres. Au total 56 enseignant(e)s ont bénéficié de formations et de suivis.

Résultats d'élèves	Nombre de classes	CP1	CP2	CE1
Génération 1 05 à 08	16	6,0	5,4	3,4
Génération 2 06 à 08	18	5,3	4,1	
Génération 3 07-08	21	4,1		

Nous sommes passés de 16 à 11 puis à 8 enseignants pour les enseignants de la première génération. Ce qui constitue une perte importante et cela malgré le dispositif. Mais les désistements (ou affectations) ont été peu nombreux en deuxième (1/18) et troisième génération. (4/ 21 : 2 affectations et 2 fugues. Les 4 sont retournés après le débarquement militaire).

² Nombre de formations dispensées au courant de l'année scolaire aux enseignants concernés.

³ Les enseignants ont eu des visites en classe par les coordinateurs pédagogiques afin de les évaluer au travail.

⁴ Les tests sont pris deux fois par année. Le chiffre est celui du dernier test.

En fait, nous n'avons pas beaucoup perdu. Nous parlons en fait de désistement d'enseignants mais ceci est en rapport avec l'avance sur salaire. L'accès au reste du package était valable.

Les résultats en troisième année ont été négativement affectés par la situation politique qui a empêché que ID/Maechea intervienne normalement. La plupart des écoles n'ont fonctionné lors de cette année scolaire 2007-08, seulement 16 semaines sur les 32 prévues.

En général, les tests qualitatifs lors de la mission à Mramani, dans deux écoles pilotes réalisée avec 21 élèves, et à Hantsahi (qui est une école sans encadrement pédagogique) avec 6 élèves, ont démontré que 2/3 des élèves du dispositif maîtrisent les apprentissages fondamentaux.

	EXPRESSION			LECTURE			ECRITURE		
ECOLE	A	EVA	NA	A	EVA	NA	A	3	NA
GP1 MRA 5	5			4	1		4	1	
GP2 MRA 5	3	2		4	1		4	1	
GP1 MRE 5	4	1		3	2		3	2	1
GP2 MRE 6	2	3	1	2	3	1	3	2	1
Total sur 21	14	6	1	13	7	1	14	9	2
Témoins Hantsahi 5	0	1	4	0	2	3	2	3	1

A = Acquis EVA = En voie d'Acquisition. NA = Non Acquis

Cette formation continue (sessions ainsi que les suivis) a été fortement appréciée par toutes les personnes rencontrées, en premier lieu par les enseignants eux-mêmes. Elle est considérée comme étant une « formation adaptée aux enseignants ».

Tant les enseignants des écoles non-pilotes que des écoles pilotes ont de manière explicite retenu lors des ateliers d'évaluation parmi les interventions prioritaires aussi bien les formations pédagogiques et les suivis en classe. Il est clair que ceci ne les valorise en tant que personne autant que cela les aide par rapport à leurs besoins individuels.

Plusieurs enseignants n'ayant pas eu une formation initiale ont ainsi, grâce à cette formation, pu réussir des examens professionnels.

Conclusions

L'option de faire en sorte que les enseignants suivent leurs élèves pendant les trois premières années du primaire s'avère bonne. Elle garantit en effet la continuité de la méthode active envers les enfants et permet de construire la formation du CP2 avec des enseignants ayant maîtrisé la matière du CP1 ainsi que la méthode active.

Mais l'encadrement des enseignants par rapport au programme du CP2 et CE1 a été moindre que par rapport au programme CP1. Etant donnée l'augmentation en nombre absolu des suivis réalisés, mais pour un nombre accru d'enseignants, la moyenne des suivis par enseignant a également baissé de 12 à 9,7.

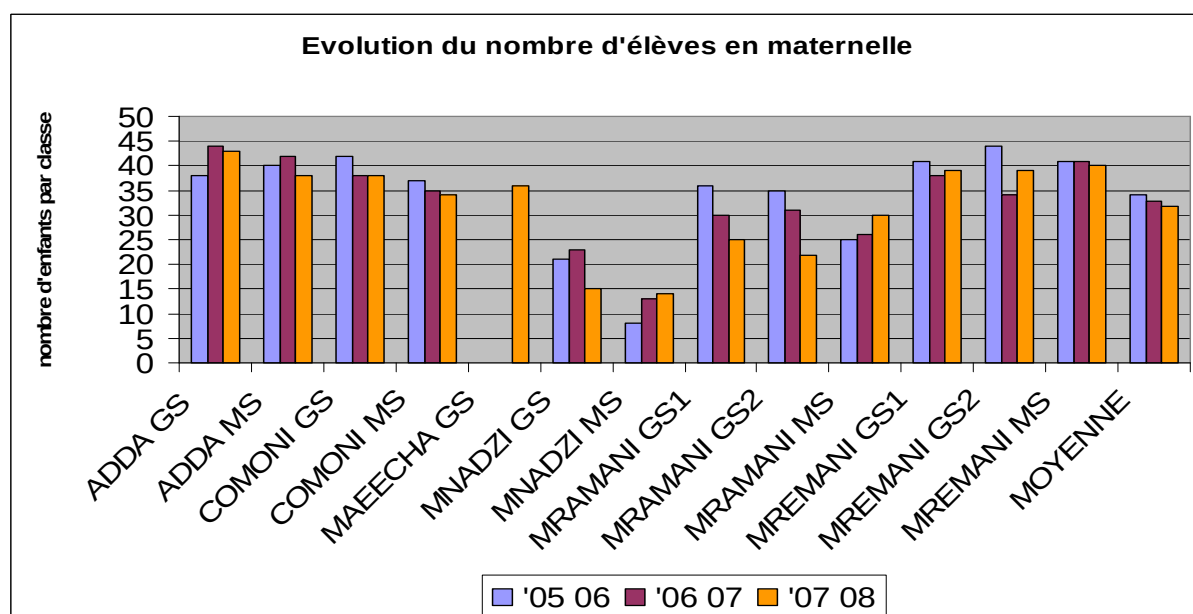
Il s'en suit que les résultats scolaires des élèves s'est surtout améliorée en CP1 et relativement moins en deuxième année (CP2) et troisième année (CE1). Ceci semble en contradiction avec les tests d'appréciation des enseignants eux-mêmes qui est croissant ! Mais dans un contexte favorable on peut espérer que les résultats scolaires auraient été meilleurs ?

Les résultats des modules de mathématiques sont en dessous des prévisions puisque tout l'effort pédagogique c'est concentré sur le langage.

En conclusion nous pouvons dire que le suivi régulier des enseignants est un élément capital qu'il faut maintenir comme stratégie d'amélioration pédagogique. La formation des coordinateurs par le GREF a permis de former des personnes capables d'assurer ce suivi de qualité. Ces suivis devraient néanmoins se poursuivre – quitte à les moduler selon les besoins individualisés de chaque enseignant – pendant plusieurs années. Le risque est en effet réel que l'on ne retombe dans les anciennes habitudes lorsque le suivi est relâché. Cela est d'autant plus nécessaire lorsque l'enseignant change de division (CP1 à CP2 et CE1) d'année en année sans suffisamment être encadré pour maîtriser les nouvelles matières à enseigner. Les limites dues au contexte ont fait que le programme s'est concentré sur la maîtrise de la lecture au détriment du calcul. Un effort devra être fait pour développer des approches pédagogiques dans ce domaine.

ii. Formations des enseignantes des maternelles et leur suivi.

Ici également le programme a poursuivi la formation des maîtresses de maternelle débutée lors du programme précédent.

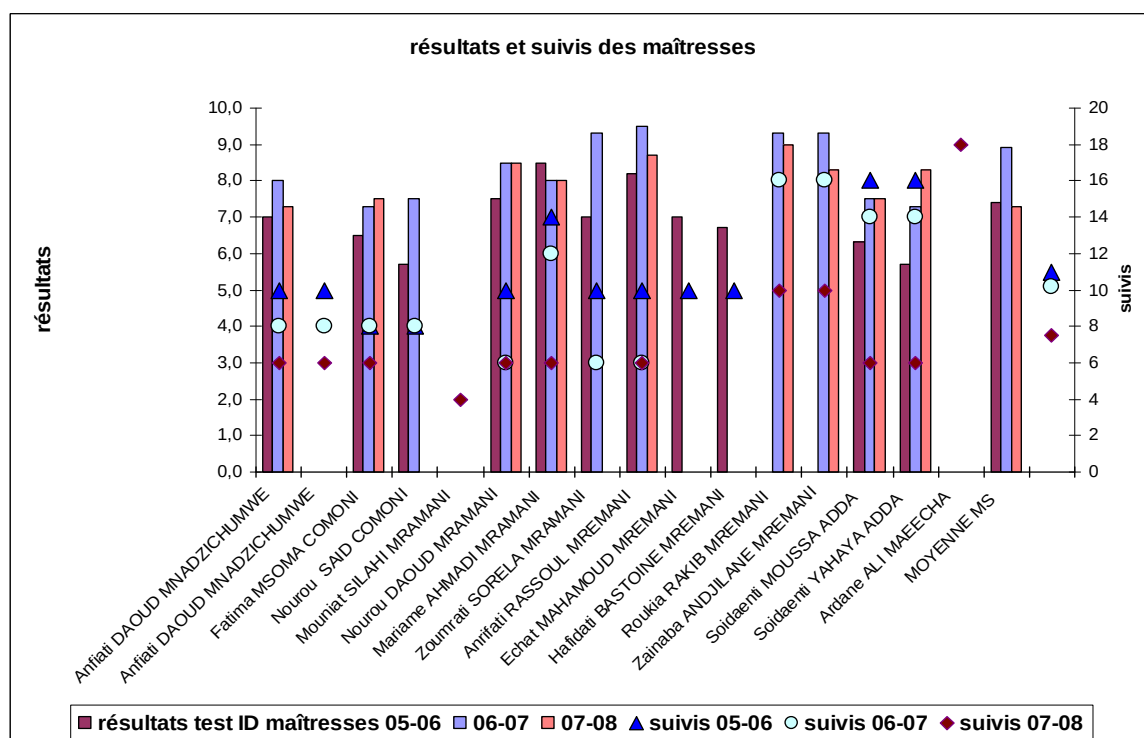


Le programme a ainsi permis de maintenir 13 classes (MS+GS) dans 5 villages. Le nombre total des élèves est en hausse absolue surtout grâce à la nouvelle école Maeecha. Cette année 429 enfants sont inscrits contre 408 en 2005-06.

A Mramani on constate cependant une baisse significative du nombre d'élèves. La raison avancée est la baisse de natalité. (à vérifier mais il est vrai que dans l'ensemble, le nombre de familles inscrites y est en augmentation alors que le nombre d'enfants inscrits est en baisse sur tout le primaire)

Les enfants améliorent leurs tests surtout en Moyenne Section MS. Les raisons de la baisse en deuxième année dans la Grande Section (GS) ne sont pas connues. Il est vrai que plusieurs maîtresses de la GS ont été remplacées par des stagiaires de l'année précédente.

Les maîtresses ont été formées et un programme de suivi en classe a été mis en œuvre. L'élaboration et mise à disposition du guide pratique pédagogique pour les maternelles sont considérées par les monitrices comme capital, au même titre que la fourniture de matériel pédagogique initial chaque année. La troisième année le suivi a surtout concerné les quelques nouvelles maîtresses, dont celles de la maternelle de ECMA (un homme).



Les effets de la maternelle sur les années suivantes n'ont pas (encore) pu être mis en évidence. Lors de l'enquête qualitative auprès des enseignants il a été confirmé que « les enfants qui sortent de la maternelle comprennent mieux le français ».

La mise en place des maternelles a également été mentionnée parmi les appuis les plus appréciés par les CE consultés.

Il est à espérer que le système de base de données récemment mis en place pourra distinguer plus facilement les résultats des élèves ayant été en maternelle par rapport aux autres. Cela demande que l'on puisse distinguer ce groupe d'élèves, ce qui n'est pas prévu comme option standard mais restera possible en Access.

Conclusion

Cette activité est très appréciée et contribue de façon certaine au succès du programme. Le système de suivi devrait intégrer la mesure des effets de la maternelle sur les enfants en primaire.

L'importance de deux années de maternelle (MS et GS) au lieu d'une n'est pas assez confirmée. L'efficacité des ressources engagées par Maeеча dans ce domaine pourrait probablement accroître en se limitant aux GS mais dans davantage d'écoles publiques.

Il ressort des résultats des tests que le suivi régulier et focalisé des monitrices reste nécessaire pendant plusieurs années afin, d'une part, de consolider les acquis pédagogiques et, d'autre part, de continuer à motiver les maîtresses à améliorer en permanence leurs pratiques.

v. Référents

Le programme prévoyait des animateurs du programme ID qui assisteraient chacun un directeur d'école pilote.

Les référents ont été désignés en année 1 et ont travaillé avec les directeurs des écoles pilotes. Les années suivantes (2,3), la stratégie n'a pas été reprise pour 2 raisons essentielles : 1, les directeurs allaient trop compter sur le programme alors que cela n'était pas l'objectif et 2, l'organigramme conçu et adapté en fonction du processus de transfert de programme à Maeеча ne correspondait plus à l'idée initiale.

vi. Enseignants mobiles

Il en est de même pour les enseignants mobiles. 3 enseignants mobiles remplaceraient les enseignants du dispositif défaillants. Seule l'école de Comoni a bénéficié de cette stratégie au vu de son accessibilité difficile. Les enseignants nouvellement affectés étaient des bénévoles et ne pouvaient pas y aller par manque de moyens financiers. La nomination de enseignants comme « bénévoles » par l'Etat n'a pas favorisé le lancement de cette dynamique.

Ailleurs, ID a douté de l'assiduité de l'enseignant titulaire ; celui-ci pourrait s'attacher à d'autres préoccupations en disant qu'il est malade.

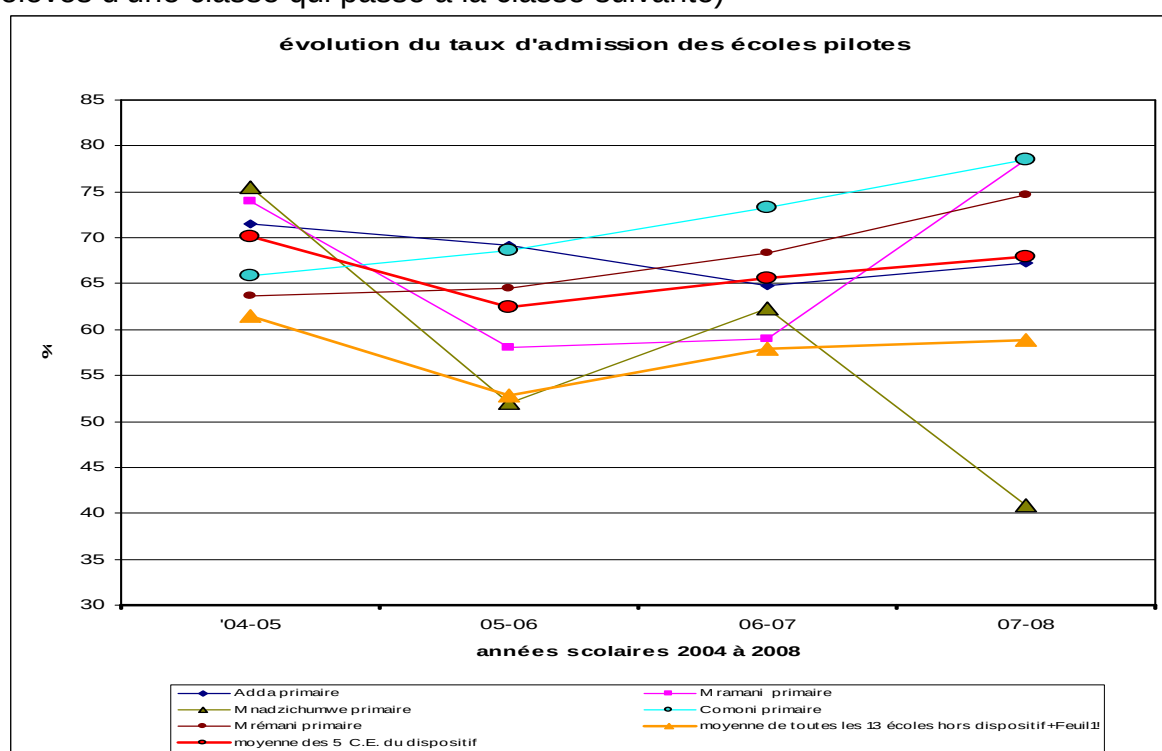
vii. Classes de rattrapage

Le programme s'est rendu compte que cette activité ne pouvait pas se mettre en place. Il y a déjà une stratégie dans certaines écoles : les parents conscients de la difficulté scolaire de leurs enfants se mettent d'accord avec les autres parents pour mettre en place des cours de rattrapage. Ils sont donc payants. Nous n'avons pas jugé judicieux de bousculer cette pratique qui favorisait les enseignants désireux de moyens. Notre intervention risquait de démotiver les enseignants impliqués.

viii. Evaluations scolaires

Un système d'évaluations est mis en place : les enseignants du dispositif ainsi que les élèves sont évalués. Les enseignants sont évalués en principe deux fois par an et les élèves trois fois. Les résultats servent aux enseignants pour connaître leurs points à améliorer.

Les résultats pourraient être comparés avec les taux d'admission scolaires (% des élèves d'une classe qui passe à la classe suivante)



Le graphique montre que les taux d'admission sont en général de 10% meilleurs dans les écoles du dispositif. Les différences d'une école à l'autre et d'une année sur l'autre s'expliquent par des éléments particuliers à l'école. A Mnadzi par exemple les enseignants ont décidé l'année dernière de ne délibérer aucun élève. Les résultats bruts des tests écrits ont été appliqués sans délibération contrairement aux années précédentes et pratiques normales dans toute école.

Mais le tableau est celui de l'ensemble de l'école primaire. Il faudrait avoir les résultats particuliers des CP1, CP2 et CE1 puisque c'est à ce niveau que le dispositif a fonctionné.

ix. La base de données

Les résultats des évaluations sont inscrits dans les livrets scolaires. Ils permettent de suivre la scolarité des élèves et aident à la gestion des écoles. Les livrets scolaires ont été distribués et les personnes concernées ont appris à les utiliser.

Il était également prévu que l'on crée une base de données informatisée contenant tous ces résultats. Elle vient seulement d'être mise en place en novembre 2008. Elle est construite sur base du logiciel ACCESS. Elle permettra de bien gérer les

données concernant chaque élève, enseignant, classe et école et de suivre ainsi les progrès réalisés. Son emploi semble assez facile pour que l'équipe de ID/Maeеча puisse la valoriser, tant au niveau de l'encodage des données que de l'exploitation des tableaux et graphiques.

Conclusion des évaluations et base de données :

Comme signalé plus haut sous 4.1.i., les évaluations font partie intégrante du système d'encadrement pédagogique. Elles sont surtout utilisées pour les encadrements individualisés et encore trop peu pour apprécier et gérer la qualité pédagogique des écoles. Les autres services de Maeеча n'y font nullement allusion, comme si leurs actions ne contribuaient pas aux résultats scolaires. Il est clair que les effets des stratégies hors encadrement pédagogique sont moins directs sur les résultats scolaires – sauf pour les enfants qui ont ainsi un meilleur accès (malades, absents et démunis aidés) mais pas moins importantes.

Il faudra donner une attention particulière à ce que la base de données puisse traiter les informations pour ressortir les indicateurs liés aux performances du programme.

Ce produit gagnerait à être diffusé afin de pouvoir comparer les données avec des écoles hors programme.

Il n'est pas clair aujourd'hui dans quelle mesure les résultats servent effectivement d'une part comme outil de concertation entre les enseignants et les parents, ni d'autre part à une meilleure gestion des écoles par les CE. Ils semblent surtout utilisés par l'équipe pédagogique Maeеча, ce qui est déjà très bien, mais l'opportunité de l'utiliser pour améliorer le débat lors des conseils des maîtres n'est pas encore saisie.

x. Les enseignants du dispositif et de la maternelle améliorent leur niveau en français

Les accords avec l'AFC ont permis la première année d'offrir des formations aux enseignants du dispositif. Cela n'a malheureusement pas pu être poursuivi la deuxième ni la troisième année. Au total 33 ont réussi le DELF.

Le niveau de français doit encore être amélioré. Des efforts doivent se poursuivre pour atteindre les nouveaux enseignants du dispositif. Les exigences doivent s'accroître au fur et à mesure que les enseignants enseignent dans le cycle des approfondissements.

xi. Fournitures pédagogiques de base

Le programme a fourni à chaque école le matériel de base – kit de démarrage - pour que les enseignants puissent démarrer l'année scolaire dans de bonnes conditions. Cela a été le cas pendant les trois années.

La fourniture des ouvrages didactiques n'a pas toujours été possible. L'option d'augmenter les cotisations pour que les prix de la location des livres soient inclus n'a également pas abouti. Le fonds de renouvellement des livres n'est donc pas opérationnel.

xii. APEP

L'association APEP a aujourd'hui 70 adhérents dont 40 cotisants. 12 sont des militants. La vie associative a souffert des événements politiques. Le nouveau bureau ne semble pas avoir réussi à insuffler une nouvelle dynamique.

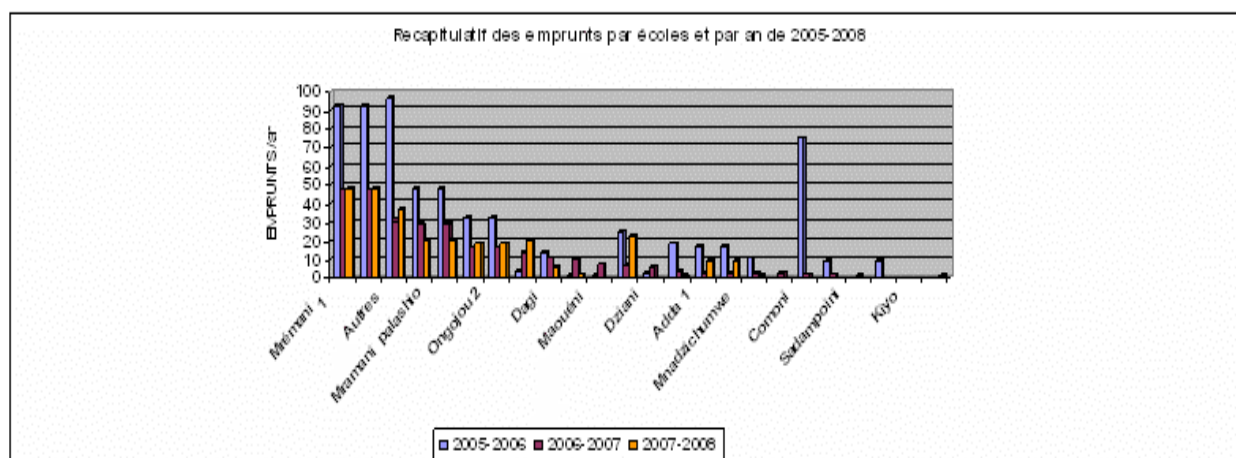
Le programme prévoyait le transfert de la gestion du Centre de Documentation et de Recherche Pédagogique (CDRP) à l'association pédagogique des enseignants du primaire (APEP) ainsi que la gestion d'un réseau de mini-bibliothèques.

Le coordinateur pédagogique ID avait également en charge l'accompagnement de l'APEP dans la réalisation de l'ensemble de ses missions. Parmi celles-ci la co-formation et le partage de nouvelles méthodes pédagogiques e.a. par l'édition du bulletin de liaison Malezie.

1. CDRP et mini bibliothèques

Le centre CDRP a connu un taux d'emprunts importants mais qui est en baisse. On constate que :

- + Les écoles pilotes utilisent le plus le CDRP par rapport aux autres hors dispositif.
- + Plus de 30% des emprunts se font lors des rencontres pédagogiques ID et APEP, et en début d'année scolaire.
- + Le CDRP constitue une charge salariale importante pour l'APEP. Elle a licencié le responsable et la gestion est en voie d'être informatisée.



Les mini-bibliothèques ne fonctionnent plus que dans 3 des cinq écoles. Le changement des responsables et le manque d'intérêt des enseignants pour en assurer la gestion de manière bénévole hypothèquent leur impact.

Il ne ressort pas des résultats des tests que le bon fonctionnement des mini-bibliothèques améliore le niveau de lecture et de langage des élèves par rapport aux autres écoles.

Selon les tests réalisés en années 2 et 3, en comparant les résultats entre les écoles pilotes et celles choisies comme témoins on note de meilleurs scores en langage et lecture dans les écoles pilotes que dans les écoles témoins. Ce qui signifie que les mini bibliothèques améliorent le niveau de lecture et de langage des élèves.

2. Co-formation et revue pédagogique

L'APEP réalise des co-formations et publie régulièrement une revue « Maleyzie » (le dixième n° va sortir). Mais la collaboration avec l'équipe pédagogique de ID/Maeacha est très faible si ce n'est absente dans ce domaine de co-formation. Les deux structures n'ont pas élaboré ni mis en œuvre une stratégie commune dans le domaine du perfectionnement pédagogique.

Conclusion (partiellement reprise du rapport du GREF)

Avec la mise en place du dispositif, les équipes GREF ont consacré beaucoup moins d'énergie à l'APEP en comparaison avec la phase précédente. Mais toutes les missions GREF ont travaillé avec l'APEP. La relation entre l'équipe ID/Maeacha et APEP s'est par contre de plus en plus limitée à un transfert financier et à une co-gestion du CDRP.

Le changement de direction ne semble pas avoir été l'occasion d'un nouveau dynamisme. La maîtrise de la gestion du CDRP n'est pas acquise.

Depuis l'an dernier des groupes de travail ont ouvert un chantier sur les activités d'éveil et un guide pédagogique a été produit avec le suivi d'un coordinateur.

Le 10^e numéro du journal Maleyzie est en préparation, les adhérents viennent d'effectuer un stage de journalisme et se sentent renforcés pour l'instant avec le sentiment qu'ils vont pouvoir être en mesure de produire un journal plus attrayant. Mais le coût de production est plus élevé que le prix de vente.

Certains d'entre eux participent à l'animation des mini bibliothèques.

Ils ne sont pas contre l'idée d'être autonomes mais ils ne sont pas prêts et ont besoin de formations dans la gestion du CDRP et l'élaboration de projets qui pourraient être financés par divers bailleurs.

Au niveau du rôle de co-formation pédagogique des membres (leur premier objectif), ceux-ci n'ont pas encore atteint la maîtrise suffisante de maître formateur.

Ils souhaitent sortir leur association de « l'enfance » mais pour cela ils souhaitent l'accompagnement d'un coordinateur.

La pérennisation de l'APEP est toujours possible mais reste encore fragile.

xiii. La collaboration avec le CIPR.

La CIPR continue à recevoir des appuis pour son fonctionnement. Elle se considère privilégiée à cause de l'action du programme et des formations GREF. La qualité de l'enseignement dans les écoles pilotes est reconnue et bien sûr, la demande est que l'action soit généralisée à toutes les écoles de la région. De même est reconnue la réussite des enseignants aux examens professionnels. Le CDRP et l'existence des mini bibliothèques sont également des atouts considérables et appréciés à la CIPR. Lors de la restitution, le CIPR était présent et intervenait de manière constructive.

Mais cette relation n'a pas abouti à une présence plus effective des conseillers CIPR au niveau des écoles. L'équipe pédagogique de Maeеча continue en quelque sorte à faire leur travail.

On peut néanmoins dire que la bonne relation a contribué au « goodwill » envers les interventions de ID/Maeеча au sein des écoles publiques. Un exemple en est le fait que seules les écoles pilotes n'ont pas (encore) été obligées d'appliquer l'APC (Approche par Compétences). Cette approche adoptée par le ministère sous l'impulsion de l'Unicef, est considérée comme une menace latente mais surmontable selon le GREF.

Conclusions pour le résultat 1

Parmi les nouveaux éléments du dispositif, ce sont surtout le suivi régulier en classe et la valorisation du système d'évaluation des élèves et enseignants qui ont effectivement permis de réaliser auprès de la plupart des enseignants concernés des changements pédagogiques au-delà de la compréhension du discours. On peut donc dire que les résultats directs sur les coordinateurs de ID/Maeеча et les enseignants du dispositif ont été atteints compte tenu du contexte difficile.

Par contre, la mise en pratique dans les classes de ce qui a été travaillé et élaboré dans les formations pose toujours problème et l'écart est lent à être comblé. Ceci fait que les résultats attendus indirects sur les élèves sont en progression mais l'objectif fixé n'est pas atteint.

Résultat 2 : La gestion administrative des écoles effectuée par les directeurs et les conseils d'école est renforcée.

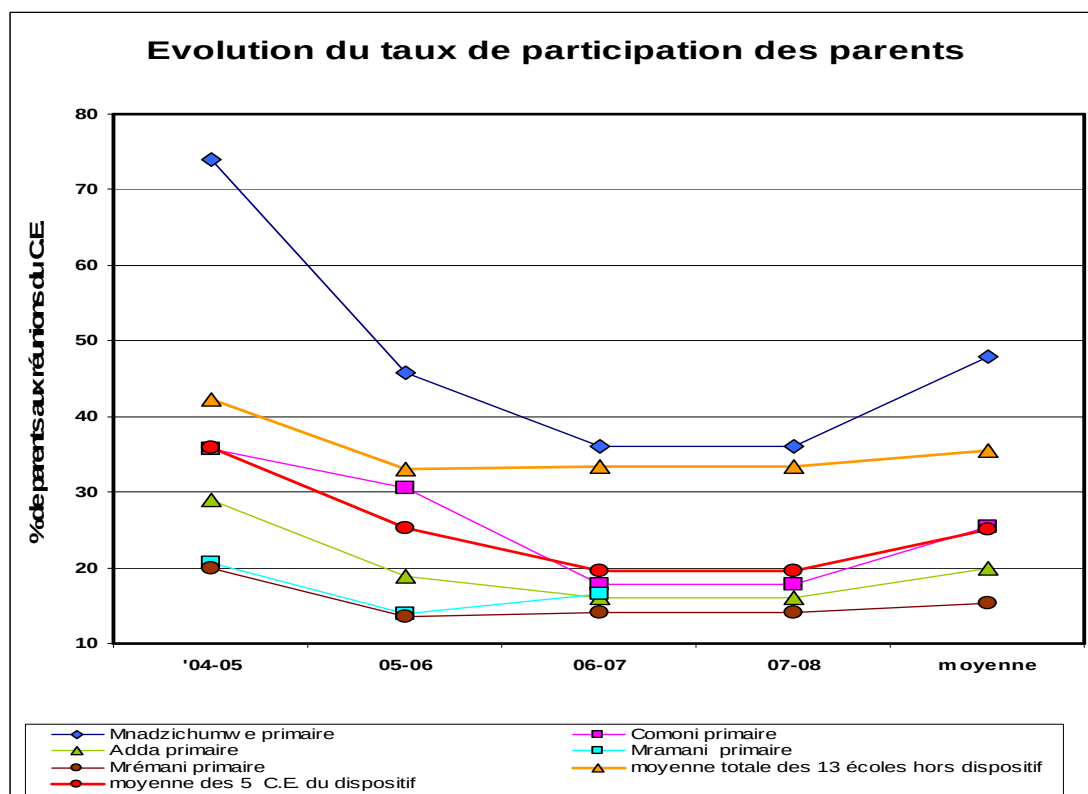
i. Formations et transferts financiers des CE.

Les membres des 21 Conseils d'Ecole sont formés à l'utilisation des outils de gestion. Les outils de suivi administratif de la scolarité sont connus et mieux tenus.

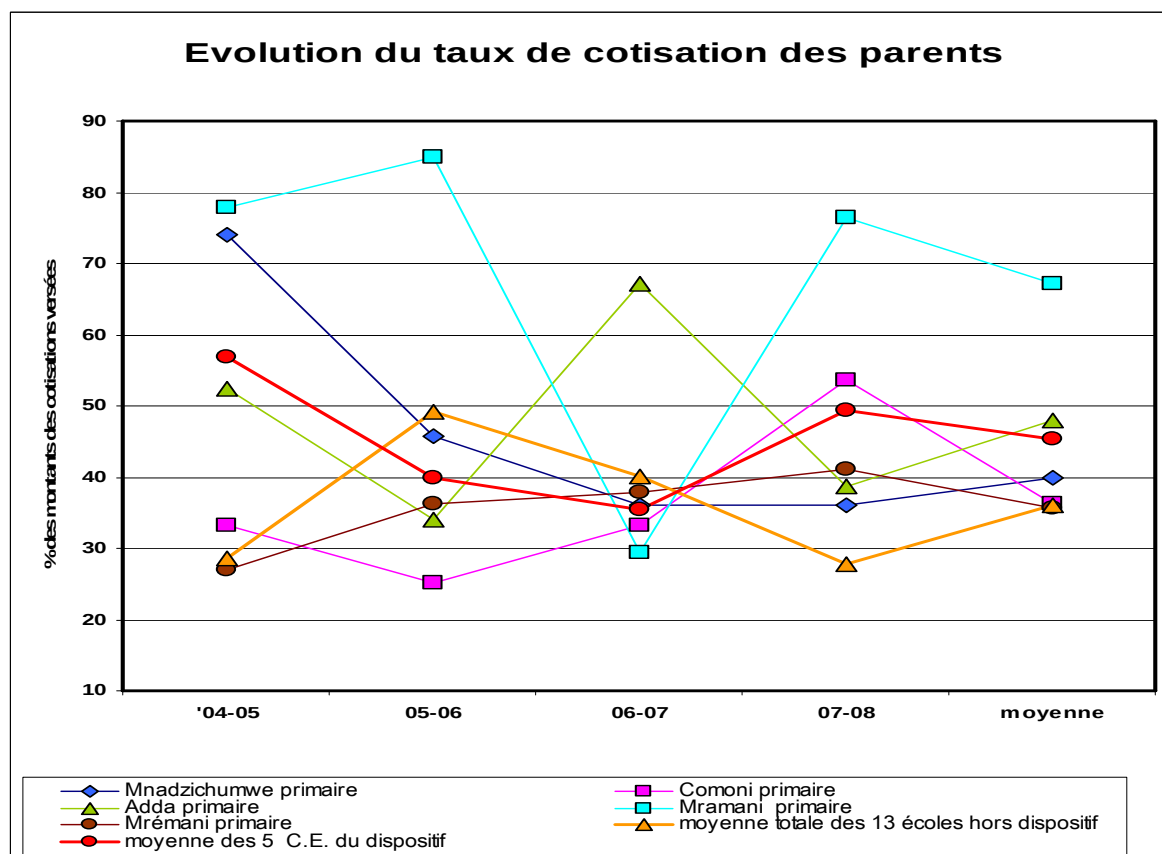
Les conseils d'école sont accompagnés dans la gestion du fonctionnement des écoles. Il en résulte qu'ils sont en mesure de contribuer significativement dans, d'une part, la fourniture de données de scolarité et, d'autre part, les frais de fonctionnement. Ils parviennent entre autres à remplacer des enseignants affectés par des enseignants « bénévoles » et pris en charge par la communauté.

On constate que les résultats dans une même école varient fortement d'une année sur l'autre. Cela est dû à des facteurs externes (socio-économiques et politiques) tout comme internes (réaffectations des enseignants et du directeur) Mais en général, les CE des écoles pilotes gèrent des budgets plus importants que les autres écoles d'Anjouan. A tel point que le ministère est descendu sur place dans le Nyumakele pour demander que les recettes soient versées à la caisse centrale !

Les CE sont également accompagnés dans la formulation de projets d'école. Ces projets consistent essentiellement à trouver des financements pour améliorer la capacité d'accueil des écoles.



Nous constatons que le taux de participation des parents aux réunions de leur C.E. est meilleur dans les écoles hors-dispositif. (sauf à Mnadzi pourtant considérée comme étant une école problématique). Est-ce que cela s'explique par le fait que quand les choses vont relativement bien, les parents préfèrent laisser la gestion de l'école au bureau et surtout au directeur ?



Les C.E. rencontrés ont clairement manifesté la prise de conscience de leur rôle « comme véritable structure pour l'éducation de base ». Ils ne s'attribuent pas un rôle pédagogique mais se voient comme premiers sensibilisateurs des parents par rapport à la scolarisation des enfants. En plus de cela, ils se voient comme responsables pour la gestion du fonctionnement de l'école. Ils contribuent à améliorer la capacité d'accueil physique comme pédagogique.

Les formations reçues sont appréciées surtout en ce qui concerne l'élaboration des projets permettant d'augmenter le nombre de classes et les équipements. Ils sont fiers de leur autonomie et aspirent à avoir de relations directes avec des bailleurs.

Conclusion

La gestion des écoles a été renforcée de manière significative. L'implication des parents pour la bonne marche et pour son développement s'est accrue. Cela a entre autre permis de remplacer les postes vacants et de garantir une meilleure continuité de l'enseignement. Cela a également permis de réaliser des projets d'écoles améliorant la capacité d'accueil et l'environnement scolaire. A certains endroits, les parents exercent également un contrôle sur l'assiduité des enseignants mais en général les C.E. voient leur rôle de manière trop limitatif à la gestion des ressources

financières et à la recherche d'appuis externes au détriment des aspects pédagogiques.

C'est l'organe par excellence qui permet aux parents de participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base. Les attentes en ce qui concerne un bon taux de cotisation demandent que les parents participent à la gestion financière. Le pouvoir des enseignants au sein des CE semble cependant encore prépondérant. Ceci peut expliquer le caractère limitatif dont il est question plus haut.

Le tout a donc contribué à l'amélioration de l'enseignement. Mais dans les écoles pilotes il semble que la participation aux réunions se soit affaiblie bien que le taux de cotisation reste en général satisfaisant. Est-ce un signe que les parents s'impliquent moins lorsqu'ils voient que ID/Maeеча s'en occuper ?

ii. L'école communautaire

L'équipe ID/Maeеча a réussi comme prévu à mettre en place une école communautaire ensemble avec les partenaires locaux. Maeеча a obtenu des financements supplémentaires auprès de l'Ambassade de France aux Comores et des fonds supplémentaires de l'association PARTAGE et a su motiver des personnes pour siéger dans le CE. Puisque le choix des enfants est justement de permettre aux enfants des familles démunies d'aller en école leurs parents sont soit absents soit pas en mesure d'intervenir. Ce ne sont pas les parents des élèves inscrits eux-mêmes qui participent aux réunions du C.E.. Les critères étant strictement appliqués il a fallu trouver des personnes ressources de la communauté/village concernée pour siéger dans le C.E. Les frais de fonctionnement sont pris en charge par Maeеча. Aucun des enseignants n'est titulaire, il a été fait appel à des bénévoles du village.

Le village d'ADDA a été choisi pour y démarrer une école communautaire. Devant l'impuissance de l'Etat à répondre à la demande et face à la demande très forte d'enfants en âge de scolarisation, Maeеча y a implanté une école. C'est également un village avec beaucoup de membres émigrés clandestinement à Mayotte et donc des familles rompues. L'animateur a identifié 140 enfants issus de familles démunies. L'école a démarré avec une maternelle GS et deux CP1.

La participation communautaire en ce qui concerne le terrain pour la construction et en nature pour les matériaux de construction d'une part ainsi que en terme de degré de participation aux réunions des CE d'autre part, y est forte.

L'encadrement pédagogique par l'équipe ID/Maeеча était assez intense. L'école a pu disposer des conditions d'équipement pédagogiques optimales. Cela a eu des effets dans la mesure qu'il n'y a pas eu de redoublements.

Conclusion

L'expérience est prometteuse en ce qui concerne l'effectivité. Mais développer une école pour des enfants de familles démunies demande beaucoup de ressources extérieures ce qui le rend vulnérable. La durabilité de telles initiatives est faible.

L'objectif de Maeеча est d'en faire une école de pratique/stage pour la formation des monitrices et enseignants. Cela permettra ainsi d'une part à l'ECMA de disposer de suffisamment de pédagogues à un coût réduit et d'autre part d'offrir un cadre pédagogique amélioré aux stagiaires en formation.

iii. Fonds de roulement pour avances salaires

Les avances sur salaires sont actuellement arrêtées. Elles ont bien fonctionné la première année. Il s'agissait d'avances de trois mois régulièrement remboursées lors du paiement des arriérés par l'Etat. Par contre en 2^{ème} année, le système d'avance de salaires a eu beaucoup de défaillances : en début d'année les salaires des enseignants ont été virés à La Poste (Jusqu'à l'année 2005-06 les enseignants ont été payés par le trésor public qui confiait les salaires aux inspecteurs des CIPR), ainsi certains enseignants se permettent de toucher leurs salaires préalablement avancés par les Conseils d'école sans pour autant rembourser malgré le contrat d'engagement signé entre le Conseil d'école et chaque enseignant. Ce qui a mis le système dans une situation périlleuse.

24 enseignants en ont bénéficié en année 1, 38 en année 2, et 52 en année 3. Le budget du programme prévoyait chaque année des refinancements afin de pouvoir donner des avances aux nouveaux enseignants entrant dans le dispositif (CP1).

La situation est différente d'une école à l'autre. Le montant des avances remboursées et à rembourser (?) sont en principe propriété des C.E. Les C.E. vont délibérer en début de cette année scolaire 2008-09 de l'utilisation qu'ils vont donner aux fonds restitués. Pour l'instant plus de nouvelles avances sont faites. Le fonds étant devenu faible et sans refinancement prévu il n'est plus possible de continuer l'activité.

Les fonds disponibles sur les comptes des CE sont évalués à= ???

Les avances pas (encore) remboursées s'élèvent à 5,8 millions FC. Le taux de remboursement est meilleur pour les femmes que les hommes. Seulement 15 sur 52 bénéficiaires étaient des femmes. Ceci s'explique par une faible représentativité des femmes dans l'enseignement primaire.

Cette activité faisait partie du dispositif des écoles pilotes. Les raisons du non-remboursement ou remboursement partiel sont surtout individuelles. La capacité et volonté individuelle de l'enseignant sont déterminantes. Le fait d'avoir une autre activité génératrice de revenus a aidé pour certains à rembourser. Mais certains considéraient cette avance comme un dû, ou sorte de subvention.

Mais l'avantage indirect est que cela constituait pour ID/Maechea, les CE et directeurs un argument de poids pour exiger une bonne assiduité des enseignants aux formations et dans les classes. Ainsi la première année quelques enseignants ont été exclus du dispositif puisqu'ils ne respectaient pas les clauses. Il en est de même pour les conseillers pédagogiques du CIPR qui avaient bénéficiés des avances sans rembourser.

Il serait utile de vérifier dans quelle mesure les enseignants qui ont refusé les avances ont finalement eu des résultats moindres dans leurs classes.

Conclusion

Les avances sur salaires rencontrent des appréciations variables. Cette intervention est mentionnée lors des rencontres avec les enseignants comme souhaitée mais après débats n'a plus été retenue parmi les priorités par les enseignants. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer :

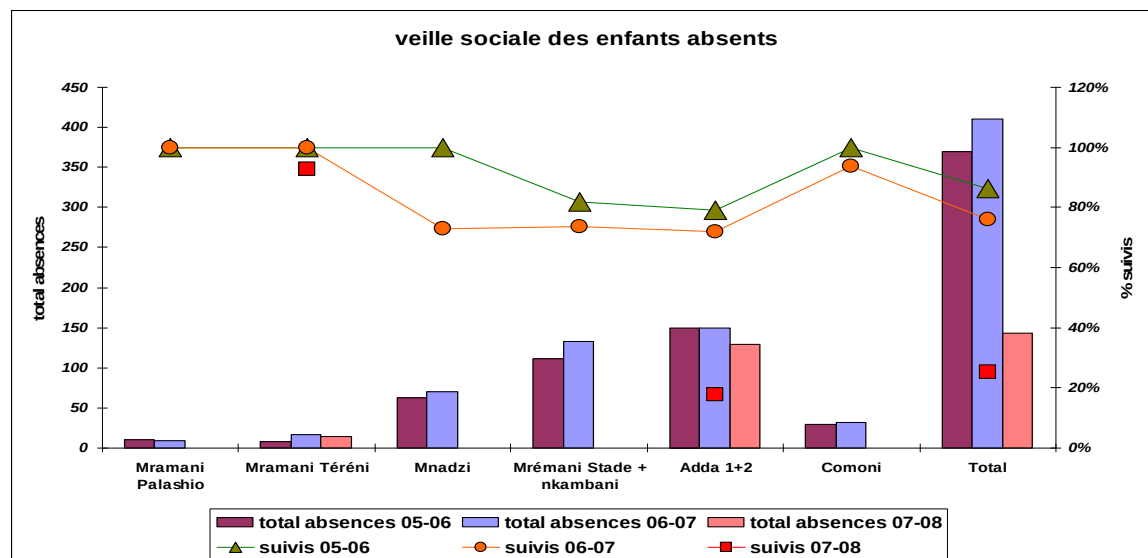
- Les dettes encourues créent un sentiment inconfortable
- Lors des paiements des salaires par l'Etat – qui accusent un retard/arriérés structurel – ces entrées ne suffisent déjà pas pour permettre de retenir une partie pour les remboursements. Les enseignants sont e.a. très sollicités pour cotiser aux actions communautaires.
- Les inspecteurs du CIPR avaient également reçu une avance la première année. Ils ne l'ont pas remboursé ce qui a constitué un contre-exemple
- L'absence de contraintes juridiques –malgré les dispositifs de trois conventions – a fait que, dès que les paiements se sont effectués directement sur les comptes individuels au lieu que à travers les C.E., la capacité de rétention est devenue nulle. Cela c'est aggravé les fois que ces paiements ont été effectués pendant les congés scolaires.
- Plusieurs enseignants ont reçu de nouvelles avances sans avoir terminé le remboursement des dettes de l'avance précédente.

Les avances ont joué leur rôle dans la motivation (exogène) des enseignants bénéficiant de l'encadrement pédagogique. Mais certains enseignants ayant refusé les avances ont pourtant aussi obtenu de bons scores. Il n'est pas clair dans quelle mesure cela constitue un élément incontournable qu'il faudra reconsidérer lors de chaque encadrement ciblé. Des modifications dans le dispositif doivent être possibles, dans lequel une partie considérée comme « prime » est clairement distinguée de l'avance sur salaire. Il s'avère que le rôle du C.E. comme maître d'ouvrage aurait davantage pu être mis en avant.

Le dispositif a servi à mesurer la motivation de l'enseignant qui reçoit régulièrement son salaire et un appui pédagogique et didactique. Bien sûr certains enseignants qui n'ont pas souhaité bénéficier de l'avance sur salaire mais seulement des autres éléments des dispositifs ont eu de bons résultats. Deux facteurs importants doivent influencer cela: : ils ont des activités économiques plus importantes que les autres et le métier d'enseignant est un vrai choix pour eux et par conséquent ils sont plus responsables et motivés que les autres.

Résultat 3 : Des activités périscolaires sont proposées aux enfants des écoles pilotes, avec l'implication de leurs familles.

i. La veille sociale



La veille intensive dans les écoles pilotes des cinq villages a permis à ce que les parents et enseignants prennent conscience et suivent de plus près les absences des enfants. Elle a également permis d'identifier des enfants malades qui nécessitaient de soins appropriés.

La croissance de la deuxième année s'explique par le fait que les absences ont été mieux enregistrées, en suivant des critères plus sévères. Le critère devenait une absence de trois jours consécutives au lieu de cinq en première année ce qui rend les chiffres difficilement comparables entre 05-06 et 06-07. Mais il y a un progrès vu que bien que le critère soit devenu plus exigeant, le nombre n'a pas beaucoup augmenté.

Les enfants signalés comme absents par les directeurs des écoles pilotes ont eu des visites à domicile. La différence du taux de suivi entre les écoles est due à la négligence des parents et/ou au fait que plusieurs enseignants ne sont pas du village et n'ont pas pu donner les adresses des enfants.

En troisième année 2007-08 le suivi a été faible parce que : les déplacements étaient difficiles ; le membre de l'équipe de ID/Maechea responsable pour les suivis a dû fuir Anjouan pour des raisons « politiques » ; seulement trois écoles ont fournis des données fiables sur les absences.

Conclusion

Omis la troisième année, la veille sociale a donc été un succès dans la mesure où pratiquement tous les enfants qui s'absentaient ont reçu la visite à domicile et ont repris l'école. Cela a eu un effet de sensibilisation important et comme signalé plus haut une réduction structurelle du nombre d'élève/jours d'absences.

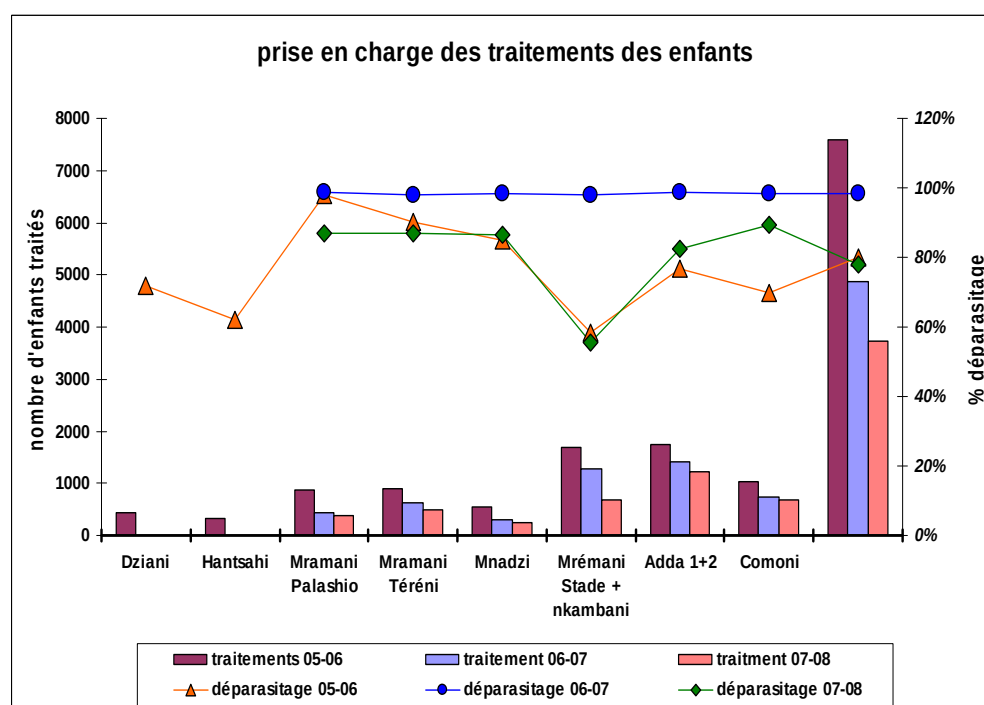
Les chiffres disponibles ne sont pas assez désagrégés selon le sexe afin d'étudier si cette action est davantage utile pour la scolarisation des filles ou des garçons. Ils ne permettent également pas de distinguer les 3 classes CP1 à CE1 par rapport aux 3 classes supérieures hors dispositif. Elles concernent l'ensemble des élèves répartis sur les six classes du primaire. Cela aurait permis d'étudier s'il y a un lien avec la qualité de l'enseignement. Au cas où il y aurait une corrélation positive, cela s'expliquerait du fait que : soit l'enfant s'y sent plus motivé grâce à la méthode active et l'assiduité du maître, soit c'est le maître qui est plus attentif et joue un rôle proactif.

Il est en tout cas important de poursuivre cette activité, en particulier pour toutes les classes du cycle des apprentissages fondamentaux.

ii. Santé scolaire

Prise en charge des enfants	2005	2006	2007	Total
Dermatoses	2997	76	0	3073
Otite	8	0	4	12
Conjonctivites	168	0	0	168
Consult-ordo	168	33	0	201
Hospitalisés	29	21	0	50
Chirurgie	2	2	1	5
Evacuation sanitaire	3	0	0	3
Total	3375	132	5	3512

La bonne prise en charge des enfants la première année ainsi que la sensibilisation des enfants et des parents ont eu comme conséquence une forte baisse des cas.



Les activités de prévention et de traitement de santé des enfants contribuent certainement à la baisse des absences, surtout des plus petits. Dans la mesure que ces écoles pilotes bénéficient également d'un accompagnement pédagogique et du dispositif salarial l'ensemble de ces actions ont eu des effets de synergie.

La collaboration avec les mutuelles de santé récemment mises en place constitue une alternative intéressante. Elle permet d'une part de replacer cette tâche aux mains des structures plus appropriées et d'autre part de faire jouer la solidarité.

iii. Promouvoir l'hygiène CES

Les CES n'ont pas pu être mis en place comme prévus.

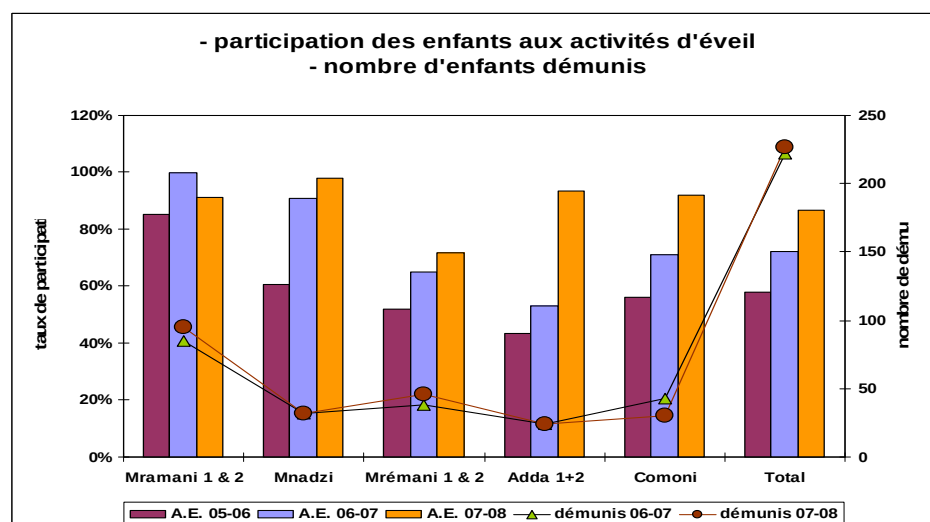
Par contre 182 enseignants ont été formés en 3 ans (45, 60, 77).

Matières enseignées : hygiène corporelle, hygiène alimentaire, hygiène bucco dentaire, utilisation des produits de traitement traditionnel, hygiène en milieu scolaire.

iv. Equipement d'hygiène et assainissement

Plusieurs écoles ont pu construire des latrines et installer des citernes d'eau. Cela a permis de réaliser une meilleure éducation sanitaire.

v. Développer des animations, rédiger des articles pour le journal Jéjé et organisation des fêtes de fin d'année



Le taux de participation aux activités d'éveil était de :

- année 1: 58%
- année 2: 75%
- année 3: 86 %

D'année en année les élèves et parents sont convaincus de son utilité.

vi. Les bourses scolaires pour enfants démunis :

Cette activité n'était pas prévue dans le programme initial. De même que l'activité des cantines scolaires qui ont été financés sur des fonds supplémentaires de Partage.

Afin de scolariser davantage d'enfants issus de familles sans revenus économiques, le programme a mis en place une bourse scolaire pour ces enfants. 222 enfants issus de 109 familles ont donc bénéficié d'un kit de rentrée scolaire (cahier, stylo, trousse, gomme...) ; le programme a également versé leurs cotisations annuelles au sein du conseil d'école. Le nombre était de 227 en année 2. Comoni a connu une baisse de 43 à 30 enfants parce que ces derniers sont passés en collège ou ont émigré à Mayotte.

Une enquête d'identification des familles et des enfants avait été menée en 2006 conjointement par le programme et les conseils d'école. Des critères de sélection ont été établis pour le choix des familles et des enfants : famille nombreuse, enfant délaissé, orphelin ou semi orphelin, mère divorcée, parent handicapé physique ou mental, parents en âge très avancé inactifs (vieux)). Cette enquête n'a pas tenu compte des enfants à scolariser en maternelle. Aucun enfant de la maternelle n'est donc bénéficiaire de la bourse scolaire.

Répartition des familles démunies retenues après l'enquête :

Village	Nombre d'enfants	Nombre de familles
Adda	24	12
Mrémani	38	26
Comoni	43	17
Mnadzichoumwé	32	16
Mramani	85	38
Total	222	109

La prise en charge partielle des coûts de scolarisation d'un certains nombre d'enfants a permis à ces derniers d'aller à l'école sans être stigmatisés comme étant des démunis. Elle améliore en même temps le taux de cotisation des C.E. concernées comme c'est le cas à Mramani.

Conclusion du résultat 3

Les activités périscolaires sont très appréciées par les C.E. Elles aident à maintenir tant bien que mal un contexte favorable à la scolarisation. Grâce entre autres à ces activités on assure une plus grande égalité des chances à l'accès à l'éducation primaire.

Mais la tendance est d'évoluer vers une approche caritative au détriment d'une approche pédagogique. Les activités du résultat 3 sont en effet prises en charge pour l'essentiel des coûts par des financements externes.

Résultat 4 : Chaque école pilote améliore sa capacité d'accueil et son environnement.

L'équipe ID/Maeеча à travers son « service d'appui communautaire » a appuyé les 5 conseils d'école à acquérir des équipements adaptés et à réhabiliter certaines classes selon les besoins de scolarisation.

Grâce à l'augmentation de la capacité d'accueil des écoles, le nombre d'élèves inscrits dans les 21 villages a augmenté de 10.160 en 2004-05 à 10.880 en 07-08. Ceci représente une augmentation de 720 enfants et une croissance de 7%. La dernière année il y a eu une stabilisation du nombre. (sans compter les élèves de l'école communautaire de Maeеча à Adda)

Les CE ont intégré leur responsabilité dans l'entretien du patrimoine scolaire. Ils souhaitent aussi être aidés pour sécuriser les parcelles avec des clôtures.

Ceci cadre dans l'appui aux projets d'école. Ils ont fait l'objet d'un cofinancement entre ID et les conseils d'école.

Puisque la plupart des enfants ne sont pas inscrits dans les communes il est impossible de connaître dans quelle mesure le taux de scolarisation s'est amélioré.

Conclusion

Cette activité n'est pas très intégrée avec les autres. La synergie avec les autres actions n'est pas suffisamment mise en évidence.

Le programme effectivement a fait des transferts financiers en direction des écoles pour soutenir les projets d'écoles. Si l'activité n'apparaît pas comme partie intégrante de manière matérielle c'est uniquement du fait que la stratégie privilégiée est que le programme avait prévu de compléter après intervention des autres projets qui ont prévu de mettre des gros moyens sur les infrastructures (PASEC, UNICEF, CR/CRF)

Efficacité générale du programme

Pendant ces trois années le programme a réalisé la plupart des activités prévues. La réalisation de certaines actions ainsi que l'obtention des résultats a néanmoins été hypothéquée par un contexte socio-politique défavorable.

ID/Maeеча a travaillé avec 250 enseignants répartis sur 25 écoles dont une école communautaire. 11.400 élèves ont ainsi indirectement bénéficié d'un cadre de travail amélioré. L'ensemble des actions contribue à ce que plus d'élèves puissent être scolarisés et que les élèves des classes du dispositif (environs 40 classes actuellement avec 1.500 élèves) bénéficient d'une meilleure éducation.

Un programme pédagogique a été développé dont ont bénéficié quelques 13 monitrices de maternelle et 7140 enseignants de CP1, CP2 et de CE1 des écoles pilotes. Ces enseignants ont été accompagnés avec succès dans la mise en pratique des formations et de l'exploitation de tous les outils. La pratique de la langue française est promue.

Tout ceci résulte dans de meilleurs taux d'admission des élèves des écoles bénéficiaires. Le graphique sous 1.4.1. viii montre qu'il est d'environ 10% meilleur que dans les autres écoles.

Les enfants apprennent aussi plus vite à maîtriser le Français. Un enfant en CE1 d'une école pilote a une meilleure maîtrise du français. Même s'il ne poursuivra pas plus tard ses études il aura de meilleures chances dans la vie. Il aura aussi acquis une attitude différente vis-à-vis de l'apprentissage.

La gestion administrative des écoles a été renforcée au travers des 21 directeurs et Conseils d'Écoles qui ont bénéficié des formations et appuis afin de mieux valoriser les apports locaux et d'associer davantage les parents dans la vie scolaire.

L'APEP (Association Pédagogique des Enseignants du Primaire) mise en place lors de la phase précédente, a pu continuer à organiser des co-formations, produire une revue pédagogique et exploiter une bibliothèque pédagogique.

La CIPR (Circonscription Pédagogique régional du Nyumakele) a eu quelques appuis afin qu'elle valide l'approche du programme ID/Maeеча.

Au delà des enfants ayant bénéficié de cette meilleure formation il est tout aussi important de signaler que cet effet est structurel puisqu'il est en grande partie le fruit d'une formation pédagogique des enseignants. Bien que la « méthode active » ne semble pas autant que souhaite appliquée dans les classes, elle est connue par quelques 52 enseignants qui développent une approche pédagogique différente vis-à-vis de l'enfant. Plusieurs enseignants sans formation initiale ont ainsi obtenu leur certificat et 33 ont réussi le DELF, le niveau A (le plus bas niveau).

L'école communautaire Maeеча a pu démarrer et obtenir des bons résultats scolaires. Cette expérience est encore jeune mais témoigne déjà d'une volonté d'implication des parents et d'une motivation élevée des enseignants.

Les activités périscolaires contribuent grandement à abaisser le taux d'absence des enfants. La sensibilisation des parents, la santé des enfants ainsi que les cantines scolaires constituent des actions indispensables pour permettre un accès équitable à l'enseignement de base, spécialement pour les enfants des ménages vulnérables.

Les analyses qui sont à la base de ce programme restent donc valables. Réaliser un enseignement de base de qualité et accessible reste un défi complexe. Vu la complexité des interrelations d'une part et les contraintes externes, il est difficile de dire en ce moment quel élément y contribue davantage qu'un autre.

Si l'on veut offrir une même chance à tous les enfants, aucun élément ne peut être omis. Mais en termes de résultats scolaires, l'élément le plus important reste le maître ! Lorsque celui-ci maîtrise et applique les principes pédagogiques et qu'il/elle connaît suffisamment le français, une grande proportion des enfants scolarisés en tirera avantage.

6 Durabilité des actions

Une équipe locale expérimentée

La durabilité de l'intervention est assurée par la mise en place d'une équipe expérimentée au sein d'une structure comorienne. Maeеча dispose d'un capital intellectuel, des ressources humaines et d'une approche appropriée, qui permettent d'intervenir avec efficacité dans ce domaine.

Le financement des actions restera tributaire des subventions comme l'est toute activité d'enseignement primaire. Or les subventions de l'Etat sont trop faibles et aléatoires. Elles ne le sont déjà pas assez pour les écoles publiques, et d'autant moins pour des structures d'appui pédagogique comme Maeеча.

Un corps d'enseignants formé

Une cinquantaine d'enseignant(e)s ont été formés dont quelques 40 qui sont encore à l'œuvre. Pour les écoles pilotes, le cycle fondamental est ainsi couvert. Les enseignants du CP1, CP2 et CE1 sont formés et assurent une continuité dans l'enseignement selon la pédagogie active.

La démotivation des enseignants ainsi que les affectations arbitraires vers d'autres écoles où ils se retrouvent isolés risquent de peser sur le degré de mise en pratique des méthodes actives.

Les écoles pilotes disposent également de classes maternelles, qui préparent les enfants à un enseignement en français selon la méthode active.

Des conseils d'école conscients de leur force

Les CE des écoles publiques du Nyumakele sont informés et formés et jouent davantage leur rôle dans la gestion des ressources des écoles. Cela permet aux enseignants de travailler dans un cadre professionnel plus propice. Les cotisations des parents sont mieux valorisées en faveur de la capacité pédagogique de l'école.

Le fait de fournir des avances sur salaires a constitué un plus lors du lancement de l'encadrement pédagogique. Mais il n'était pas réaliste d'espérer que ce fonds rotatif puisse réellement se pérenniser. Surtout que entre-temps les paiements des salaires se font directement sur les comptes des enseignants.

Une approche intégrée très dépendante de l'aide extérieure

Le coût de la stratégie Maeеча est élevé puisqu'en plus de la prise en charge de beaucoup de frais de fonctionnement, à travers les CE il est vrai sous forme de co-financement des apports locaux, la volonté d'aider les enfants des familles démunies vient en surplus.

Certaines actions comme les cantines scolaires et les soins de santé sont donc plus vulnérables et seront plus difficiles à maintenir. Surtout que le contexte économique à partir duquel les parents doivent contribuer devient de plus en plus difficile.

Il se pourrait donc que Maeеча devra concentrer ses efforts sur un nombre d'activités plus limitées avec un grand impact direct.

Une approche sans aval total du ministère concerné

L'action de ID/Maeеча n'est cependant pas totalement en cohérence avec la politique scolaire officielle. Celle-ci préconise d'une part les écoles coraniques rénovées comme maternelles et d'autre part la méthode ABC (approche axée sur les compétences) pour le primaire. Maeеча fait son possible pour influencer la politique officielle puisqu'elle veut continuer à œuvrer au sein des écoles publiques.

Notre action est en cohérence avec la politique scolaire officielle justement car nous nous sommes basés sur la loi d'orientation issue des derniers états généraux sur l'éducation d'une part, du plan directeur de l'Education et des instructions officielles d'autre part. La mise en place des écoles coraniques rénovées reste encore dans une phase expérimentale et l'état n'a pas encore décidé sur la généralisation. Maeеча a participé aux différentes assises sur la question du préscolaire. Nous avons justement contribué à l'élaboration du programme et des contenus de l'enseignement en maternelle. Nous ne sommes pas en contradiction avec l'Unicef à ce sujet. Au contraire !! La question reste à décider de l'appellation de ces écoles. Des écoles coraniques rénovées ? Des écoles maternelles communautaires ? L'expérience des écoles maternelles du Nyumakele reste un succès ; à ce stade la question est de voir comment l'Etat avec ses difficultés financières peut s'approprier.

Pour le primaire, il est vrai que l'APC ne fait pas l'unanimité des acteurs de l'éducation. Il n'y a pas que Maeеча qui émet des réserves sur cette réforme.

7 Leçons apprises et recommandations

7.1 Concernant le programme

1. Les maternelles permettent aux enfants de mieux se préparer à l'école primaire. Elles sont très appréciées par la population, ainsi que par les maîtres du CP1. L'efficacité des MS par rapport aux GS est moindre. La fréquentation par les enfants de seulement la GS constitue déjà un plus important.

Il est donc conseillé de démultiplier les maternelles tout en se limitant dans une première phase aux GS. Le coût des maternelles revient à 100% à la communauté locale puisque l'Etat n'y contribue pas du tout. En se limitant aux GS il est possible d'aider davantage d'écoles/villages.

Il est également recommandé d'étudier dans quelle mesure il est possible d'obtenir une reconnaissance officielle des écoles maternelles et donc une prise en charge par l'Etat. Cela implique que Maecha connaisse bien le système des écoles coraniques rénovées que l'Etat envisage de généraliser.

2. La méthode active appliquée par des enseignants bien formés, est supérieure à la méthode communément appliquée. Les résultats des élèves y sont meilleurs. Les formations des enseignants ne sont effectives que lorsqu'elles sont accompagnées des visites en classe et des évaluations scolaires. Ce sont davantage ces « encadrements individuels » qui aident les enseignants à modifier effectivement leurs pratiques.

Il faut consolider les acquis dans les écoles pilotes en veillant à maintenir un corps enseignant complet pour toutes les classes du cycle fondamental des écoles pilotes actuelles. Cela implique que Maecha recycle les nouveaux maîtres de chaque division. Tous doivent également recevoir un accompagnement visant à renforcer leurs capacités pédagogiques dans les domaines autres que les langues. Surtout le calcul nécessite un effort d'amélioration. Il y a un rôle à jouer pour les conseillers du GREF pour former les coordinateurs Maecha par rapport à ces matières.

L'encadrement pédagogique des nouvelles écoles (autres que les écoles pilotes) peut dans un premier temps se limiter au cycle fondamental. Mieux vaut augmenter le nombre d'écoles avec un cycle fondamental de qualité que de poursuivre l'encadrement dans les divisions supérieures des écoles pilotes. Mais avant de pouvoir démarrer dans les nouvelles écoles Maecha devra développer une méthode qui combine l'approche APC avec la méthode active.

La motivation des enseignants en formation reste un point capital. Mais vu le coût des avances sur salaires, il est conseillé d'étudier d'autres modes de motivation moins coûteux et plus durables.

Les avances sur salaire ont joué un rôle dans la motivation des enseignants bénéficiaires de l'encadrement pédagogique. Mais la manière dont le dispositif a fonctionné ne constitue pas un modèle démultipliable. Le système ne parvient pas à sanctionner les mauvais payeurs au détriment des bons payeurs. Il ne responsabilise pas assez les C.E. surtout lorsque les paiements des salaires ne passent plus par le C.E.

Vues les difficultés citées plus haut et le fait que les paiements des salaires de l'Etat ne passent plus par les C.E. il n'est donc plus conseillé de donner des avances sur salaires suivant les mêmes procédures.

Un système de primes liées aux résultats des évaluations des maîtres et de leurs élèves aurait un coût semblable et serait plus transparent. Puisqu'il s'agit d'une mesure passagère, le temps de l'encadrement pédagogique pendant trois années, il est envisageable de donner des primes non-remboursables comme motivation à l'apprentissage. Afin que le C.E. s'approprie la démarche il est même conseillé de prévoir une contribution, fût-elle symbolique, de la part des parents.

Le défi des démotivations liées au paiement irrégulier des salaires et ayant une répercussion sur l'assiduité, voir le zèle de l'enseignant, est un autre défi qui peut être dissocié de la motivation à apprendre à l'occasion de l'encadrement ou du recyclage offert par le programme. Ici le programme pourrait le cas échéant aider les C.E. à constituer un fonds de garantie auprès des institutions de micro-finance de la place, pour que les enseignants puissent y contracter des « crédits de soudure ». Ce fonds ne serait disponible d'une part que pour une garantie limitée à par exemple 40% et d'autre part pour les enseignants « méritants ».

Le dispositif en soit était un objectif justifié. Il s'agissait de mesurer si les conditions de base permettant d'assurer un minimum basique à une éducation de qualité adaptée au contexte. (Il ne s'agissait pas de faire des avances et de les récupérer après. En tout cas ce n'était pas la priorité. Certes il fallait que les enseignants remboursent pour que le fonds soit fonctionnel pendant les 3 années).

L'objectif du programme sur les résultats scolaires du primaire est atteint et en voici les raisons conclues :

C'est parce que ID/Maeеча a mis en place un fonds de roulement qui a servi d'avance sur salaire pendant 3 ans, parce qu'ont été assurés les équipements pédagogiques de base au profit des enfants et des enseignants, parce que une formation continue intense a été dispensée, assurée par une compétence locale formée et enfin parce qu'a été mis en place un système de suivi/encadrement de proximité auprès des enseignants que les résultats scolaires des enfants et les compétences pédagogiques d'une soixantaine d'enseignants sont meilleurs en comparaison à ceux qui n'ont pas bénéficié de ce dispositif.

3. Les conseils d'école peuvent jouer un rôle prépondérant dans la bonne marche de l'école. Ils encouragent les contributions des parents et permettent ainsi de motiver les enseignants et de créer un cadre scolaire plus approprié. Le statut officiel leur donne une autonomie, qui est cependant mise en danger par la direction de l'enseignement.

Il est donc nécessaire de renforcer leur indépendance entre autres en formant les mamans (et pour cela éventuellement les alphabétiser) et ainsi s'assurer d'une implication accrue des parents dans le CE par rapport à celle des enseignants.

Les CE ont encore besoin d'un accompagnement dans la formulation de projets d'école et dans la recherche de bailleurs.

Le souci, ainsi que les appuis externes en faveur des plus démunis, ne doit pas rester l'affaire de Maeеча. Les appuis externes devraient être proportionnels aux efforts de la communauté elle-même. Un effort doit être fait pour que le partenariat avec Partage se reflète également de plus en plus au niveau de chaque CE.

Il faut continuer à appuyer les CE en les renforçant dans leurs tâches. Les formations doivent être accompagnées de suivies dans leur mise en pratique.

Des efforts de formation des parents doivent se poursuivre, spécialement des mamans. Mais cela implique que l'on appuie des efforts d'alphabétisation fonctionnelle.

L'encadrement pédagogique des enseignants, dont les évaluations, la veille sociale et autres actions, gagneraient à être davantage cogérées par le C.E. Nous n'avons pas senti que les C.E. sont informés ni ne sont confrontés aux résultats des actions des services Maeеча, autres que le renforcement communautaire (pourtant les membres des CE ont du mal à interpréter les résultats scolaires, résultats qui sont partagés avec eux lors de la fermeture des écoles et lors des assemblées générales), et de ce fait le programme ne leur donne pas assez l'opportunité de s'impliquer dans ces matières. Le programme fait-il un peu trop à la place des C.E. ou les C.E. ont-ils tout simplement leurs limites ?

4. Les interventions dans le domaine de la veille sociale, les activités de santé, d'environnement et de sensibilisation, contribuent à diminuer l'absentéisme des élèves. Sans elles beaucoup des efforts resteraient sans effets ce qui réduirait le taux d'admission.

Il serait intéressant de désagréger ces chiffres selon le sexe afin d'étudier si cette action est davantage utile pour la scolarisation des filles ou des garçons.

Les données devraient être reprises par classe afin d'étudier s'il y a un lien avec les classes du dispositif. Soit l'enfant s'y sent plus motivé grâce à la méthode active et l'assiduité du maître, soit c'est le maître qui est plus attentif.

Il est en tout cas important de poursuivre cette activité, en particulier pour toutes les classes du cycle des apprentissages fondamentaux.

5. Les activités périscolaires sont importantes. Elles doivent être étendues tout en se limitant aux écoles avec un fort taux d'absentéisme et davantage impliquer la communauté locale. Mais le gros des ressources doit toujours aller aux activités ayant un impact pédagogique direct.

L'option de remplacer un nombre des interventions sanitaires par un appui à l'adhésion mutuelle de santé est une option qui structurellement est préférable. Les mutuelles ne se consacrent pas uniquement à améliorer l'accès aux soins de santé elles sont également actives dans les actions préventives. En stimulant l'adhésion des parents et élèves, Maeеча peut faire de sorte que les mutuelles des villages concernées s'occupent activement des soins de santé scolaire. De même une collaboration avec l'association des comités d'eau d'Anjouan pourra engendrer des synergies sur les aspects d'éducation sanitaire et environnementale.

6. L'école communautaire « Maeеча » à Adda répond à un besoin réel. Elle permet à beaucoup d'enfants des familles démunies de Adda d'aller dans une école de qualité. La participation populaire y est également très élevée.

Si les moyens le permettent Maeеча doit poursuivre cette action, du moins en ce qui concerne le cycle fondamental. Mais cette école communautaire sans subvention étatique constituera une charge de plus en plus importante. Son coût ne doit pas empêcher de poursuivre l'encadrement pédagogique des autres écoles.

7. La structure Maeеча dispose d'une solide base en ressources humaines. Elle dispose d'un manuel de fonctionnement qui lui permet de se gérer dans la transparence. Elle dispose des organes associatifs qui jouent leur rôle et qui disposent également d'un crédit moral important auprès des autres acteurs de l'enseignement de base. Le succès des écoles maternelles et les résultats des élèves du primaire des écoles pilotes sont mis sur le compte de l'équipe Maeеча. Cela est notamment dû au fait que l'essentiel de l'équipe ID a intégré Maeеча.

Ce crédit gagnerait à être valorisé dans d'autres régions des Comores en priorité en tant que prestataire de services. La formation suivant un processus de formations, de suivis dans l'action ainsi que d'évaluations, permet de renforcer non seulement les capacités mais également de modifier les pratiques.

Maeеча doit éviter d'utiliser une trop grande partie de ses ressources à subventionner des frais de fonctionnement d'écoles de base au détriment du renforcement de leurs capacités.

Le suivi pédagogique est une tâche qui est supposé être réalisée par le CIPR. Mais vu que la qualité du suivi de la CIPR reste faible, il est justifié qu'une structure comme Maeеча se substitue au CIPR. Elle en a les ressources et a la volonté d'améliorer le niveau pédagogique.

Devant ce constat, un plaidoyer envers le ministère de l'enseignement primaire devrait aboutir à une reconnaissance formelle de ce travail et devrait aboutir à une forme de subvention du travail de l'équipe pédagogique de Maeеча.

La mission de l'APEP doit être clarifiée afin de discerner quel pourrait être vraiment leur rôle dans l'encadrement pédagogique des pairs. C'est par rapport à cette mission et des stratégies définies qu'un plan de développement de ressources devra éventuellement être formulé. Ce plan doit être complémentaire à celui de Maeеча et se mettre en place de manière concertée.

7.2 Concernant la méthode d'auto-évaluation accompagnée

7.2.1 Le système de suivi

Le système de suivi doit être conçu et pratiqué en vue des auto-évaluations :

- Les indicateurs doivent
 - être limités en nombre afin de ne pas devenir une corvée, surtout si l'on constate que la plupart ne sont pas valorisés lors des rapports.
 - inclure les données concernant le degré de mise en œuvre et ainsi faciliter une auto-critique par rapport aux résultats obtenus.
 - avoir des repères sur la situation de départ ainsi que sur la situation attendue.
 - être exprimés en termes relatifs afin de permettre la comparaison dans le temps et par rapport aux autres entités. Par exemple, nombre de livres empruntés par élève et par semaine de cours effectives. Au lieu du nombre absolu des absences, le taux d'absence (le nombre de journées d'élèves absents en rapport avec le nombre d'élèves inscrits multipliés par le nombre de jours de classe qui ont eu lieu). Ces indicateurs permettent de faire des comparaisons entre les écoles d'une part ainsi que de voir les évolutions d'une année sur l'autre et de faire des comparaisons par rapport à des objectifs fixés.
- Chaque activité doit avoir une personne responsable pour la collecte, le traitement et la présentation de l'évolution des indicateurs, y compris pour certains indicateurs décrivant les éléments de contexte influençant le déroulement.
- Chaque activité doit connaître le résultat de l'objectif spécifique et pouvoir dire en quoi elle y a contribué. Elle doit également mettre en évidence les synergies qu'il peut y avoir eu avec d'autres actions.
- L'analyse doit être périodique, au minimum chaque trimestre. Elle doit être documentée. Elle doit être également assez auto-critique et éviter de ne voir les causes qu'à partir des éléments externes.

7.2.2 La méthode d'auto-évaluation

Bonne compréhension du contenu de l'auto-évaluation accompagnée

- S'il est attendu du facilitateur externe qu'il apprécie également l'intervention (contenu) il faut qu'il connaisse suffisamment le domaine et le contexte local.
- L'équipe doit idéalement avoir déjà eu une expérience d'évaluation et être consciente que cela correspond au moment où l'on remet en cause les stratégies d'intervention.

Bonne préparation de manière à pouvoir se concentrer, lors de la facilitation, aux échanges avec les parties prenantes et aux analyses.

- Prise de connaissance par toute l'équipe du programme de comment elle avait été financée et qui sera évalué.
- Mise à jour
 - des rapports d'activités et
 - de la présentation de l'évolution des résultats de chaque action.
 - o Collecte et traitement des données quantitatives selon les indicateurs de succès prévus
 - o Élaboration des canevas synoptiques de présentation
 - o Remplir les canevas avec les résultats – situation antérieure et situation attendue
- Prévoir les moyens qu'il faut pour les démarches (déplacements, ateliers, logistique, matériel pédagogique, ...)
- Préparation pédagogique concertée avec le facilitateur externe :
 - Choix préalable des personnes à rencontrer ainsi que des dates afin que les personnes soient informées à temps et disponibles.
 - Élaboration des questionnaires et collecte des réponses
 - o Questionnaires pour les parents
 - o Questionnaires/tests pour les enseignants concernés
 - o Questionnaires pour les partenaires externes de Maeеча
 - o Fiches de suivi à actualiser concernant les incidences
 - o Interviews structurées avec certains représentants des groupes cibles.
 - Elaboration des outils participatifs
 - o méthodologie pour des réunions avec des focus-group
 - Préparation des contacts lors de la mission avec les structures concernées (perception sur les stratégies suivies ; pertinence, performance)

Parfaite connaissance et acceptation des rôles de chacun.

- Concertation préalable intensive entre le facilitateur et les personnes concernées sur place concernant les préparatifs et attentes réciproques.
- Participation effective des principaux acteurs
- Maîtrise d'ouvrage par l'équipe de projet. (pilotage par la direction afin de vérifier si chacun a compris et exécute la tâche qui lui est confiée)
- Ne pas négliger ou se désengager devant le travail de rédaction. La rédaction oblige à une systématisation des idées et est un élément capital d'une auto-évaluation. (cf document méthodologique F3E sur les évaluations et la distinction entre évaluation et auto-évaluation)