

**EVALUATION D'IMPACT DU PROGRAMME PRESOLAIRE  
D'ENFANTS REFUGIES DU MONDE –**

**REGION IXIL DEPARTEMENT DU QUICHE**

**GUATEMALA**

**RAPPORT DE SYNTHESE**

**Mai 2002**

<b>I. INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>I. 1. PRESENTATION DU PROJET A EVALUER.....</b>	<b>4</b>
I.1.1. Contexte Général .....	4
I.1.2. Description du projet .....	5
I.1.2.1. Historique du Projet .....	5
I.1.2.2. Objectifs du projet.....	5
I.1.2.3. Acteurs impliqués : partenaires et bénéficiaires.....	6
I.1.2.4. Stratégie D'ERM.....	7
I.1.2.4.1. Au niveau institutionnel: .....	7
I.1.2.4.2. Au niveau communautaire.....	7
I.1.2.4.3. Au niveau associatif.....	8
<b>I.2. RAPPEL DES TERMES DE REFERENCES .....</b>	<b>8</b>
I.2.1. Justification de l'évaluation .....	8
I.2.2. Objet de l'évaluation.....	9
I.2.2.1. Questions à traiter par les évaluateurs.....	9
I.2.2.2. Les axes de travail de l'évaluation .....	9
I.2.2.2.1. Evaluer l'impact du programme .....	9
I.2.2.2.2. Etudier les points forts à conserver.....	10
I.2.2.2.3. Etudier les conditions de la pérennisation d'un programme d'éducation préscolaire au Guatemala .....	10
<b>I.3. METHODOLOGIE GENERALE .....</b>	<b>11</b>
I.3.1. la mission d'évaluation .....	11
I.3.2. la restitution .....	12
<b>I.4. MOYENS .....</b>	<b>12</b>
<b>I.5. CALENDRIER DE L'EVALUATION.....</b>	<b>13</b>
<b>II. L'EVALUATION .....</b>	<b>14</b>
<b>II.1. CONSIDERATIONS GENERALES SUR LE DEROULEMENT DE L'EVALUATION.....</b>	<b>14</b>
II.1.1. Calendrier des travaux : .....	14
II.1.2. Les moyens humains : .....	14
II.1.3. Durée des travaux .....	16
<b>II.2. LES FAMILLES ET LES COMITES D'EDUCATION .....</b>	<b>17</b>
II.2.1. Antécédents : contexte historique.....	17
II.2.1.1. Les communautés .....	17
II.2.1.2. Les comités d'éducation .....	19
II.2.1.3. les familles .....	19
II.2.2. La méthodologie des évaluateurs .....	19
II.2.2.1. La méthodologie de F. Rubio.....	19
II.2.2.1.1. Echantillon et groupes cibles.....	20
II.2.2.1.2. Les outils .....	20
II.2.2.1.3. Les enquêteurs.....	21
II.2.2.2. La méthodologie de G.Bardaji.....	21
II.2.2.2.1. Echantillon et groupes cibles.....	21
II.2.2.2.2. Les outils .....	22
II.2.2.2.3. L'enquêteur: .....	22
II.2.3. Evaluation d'impact des Jardins d'Enfants auprès des familles et communautés .....	23
II.2.3.1. Perception de l'éducation et de l'école .....	23
II.2.3.2. Perception de l'éducation bilingue.....	24
II.2.3.3. Perception des Jardins d'enfants .....	25
II.2.3.3.1. Impact sur les enfants .....	25
II.2.3.3.2. Les promoteurs.....	26
II.2.3.3.3. Les Comités d'éducation .....	27
II.2.3.3.4. Les parents .....	28
II.2.3.3.5. L'équipe technique pédagogique (ETP) locale .....	30

II.2.3.3.6. Autres résidents de la communauté.....	30
II.2.3.3.7. Conclusion.....	31
<b>II.3. L'ASSOCIATION.....</b>	<b>34</b>
II.3.1. Antécédents .....	35
II.3.1.1. Historique.....	35
II.3.1.2. Les objectifs poursuivis .....	36
II.3.1.3. La structure actuelle.....	36
II.3.1.4. Les actions d'appui et de renforcement de l'association .....	37
II.3.1.5. Le transfert de responsabilités à l'Apedibimi .....	39
II.3.1.6. Perspectives .....	40
II.3.2. Le projet de consultation .....	40
II.3.2.1. La problématique .....	40
II.3.2.2. Mission de la consultation .....	41
II.3.2.3. Les résultats espérés.....	41
II.3.2.4. La méthodologie .....	41
II.3.3. APEDIBIMI : une évaluation participative .....	42
II.3.3.1 Les FODAs : points forts, points faibles, opportunités et menaces .....	42
II.3.3.2. Propositions et recommandations .....	45
II.3.3.2.1. Renforcement de l'association .....	45
II.3.3.2.2. Les stratégies.....	46
II.3.3.2.3. La structure opérationnelle.....	47
II.3.3.2.4. Le financement du comité exécutif.....	50
II.3.3.2.5. Un transfert par étapes.....	50
II.3.3.3. Recommandations générales.....	51
II.3.3.4. Commentaires d'erm.....	51
II.3.4. L'APEDIBIMI dans la communauté.....	53
II.3.5. Conclusion.....	54
<b>II.4. L'INSTITUTIONNEL.....</b>	<b>55</b>
II.4.1. Antécédents : la situation de l'éducation.....	56
II.4.1.1. Données générales .....	56
II.4.1.2. L'éducation pré-primaire .....	56
II.4.2. Actions et Résultats .....	58
II.4.2.1. Genèse de l'intégration du programme par le ministère .....	58
II.4.2.2. Acquis de la stratégie d'intégration du personnel formé au MINEDUC .....	59
II.4.2.3. Les acquis de l'intervention d'ERM dans le cadre du Plan Spécifique d'Education pour les populations déracinées .....	62
II.4.2.4. Conclusion .....	65
II.4.3. Evaluation de l'impact du programme auprès des institutions.....	66
II.4.3.1. L'état des lieux en 1999.....	66
II.4.3.1.1. La méthodologie.....	66
II.4.3.1.2. Les résultats.....	67
II.4.3.1.3. Conclusion.....	69
II.4.3.2. L'état des lieux en 2002.....	70
II.4.3.2.1. La pérennité du programme .....	70
II.4.3.2.1.1. Les relations avec le Ministère de l'Education.....	70
II.4.3.2.2. La promotion et la diffusion.....	71
II.4.3.2.2.1. La notoriété du programme .....	71
II.4.3.2.2.2. La réforme éducative nationale .....	74
II.4.3.2.2.3. Dernières avancées .....	75
II.4.3.3. Perspectives .....	76
II.4.3.4. Conclusion .....	76
<b>III. CONCLUSION.....</b>	<b>78</b>
<b>Liste des annexes.....</b>	<b>83</b>

# I. INTRODUCTION

## I. 1. PRESENTATION DU PROJET A EVALUER

### I.1.1. CONTEXTE GENERAL

#### **Le Guatemala et plus particulièrement la région ixil**

Depuis le début des années 80, du fait de violents conflits qui ont bouleversé le pays, la société guatémaltèque a subi une violence politique et sociale extrême.

Les habitants de la région Ixil, à 90 % indigènes, ont tous considérablement souffert du conflit armé interne. Dans leur grande majorité, ces communautés paysannes ont dû se réfugier pendant plusieurs années dans les montagnes proches, où elles ont été pourchassées, bombardées. A partir de 1984, l'armée a lancé des opérations d'envergure pour récupérer les populations indiennes, et les "parquer" dans des hameaux stratégiques, les "villages modèles", où l'armée est restée omniprésente et oppressante pendant de longues années. C'est là qu'ERM a initié en 1987 un « Programme d'attention globale aux populations indigènes déplacées ».

En 2000, au moment où débute l'évaluation, la situation de ces populations reste précaire, en dépit des Accords de Paix signés en 1996 : villages d'accès difficile, manque de terres, d'infrastructures (centres de santé, éducation...). L'absence de ressources oblige les familles à des migrations saisonnières vers les grandes exploitations agricoles de la plaine côtière.

La pauvreté, la malnutrition et le faible niveau de scolarisation restent le lot quotidien des enfants, encore aggravé par un traumatisme généralisé dû à la violence politique et à la discrimination sociale dont sont victimes les populations indigènes. Dans cette région la majorité des jeunes et des enfants a souffert des conséquences de la guerre, soit parce qu'ils sont nés dans les refuges de la montagne, soit parce qu'ils ont grandi dans les villages modèles placés sous un contrôle militaire très strict.

Dans le domaine de l'éducation notamment, les déficiences sont nombreuses : manque d'infrastructure, manque de personnel dûment formé, manque d'adaptation des contenus didactiques à la réalité multiethnique des communautés.

Cette situation reflète de façon particulièrement aiguë le « tableau noir » de l'éducation au Guatemala où la couverture des services éducatifs est très faible, spécialement dans les zones rurales, et encore plus dans les régions où la population indigène est majoritaire : en effet, selon les statistiques, on considère qu'il y a 75 % d'analphabètes en espagnol et 95% en langues Mayas<sup>1</sup>.

Par ailleurs, la majeure partie des maigres ressources destinées à l'éducation (moins de 2% du PIB) est consacrée à des frais administratifs, très peu étant prévu pour l'investissement dans la construction ou l'entretien des écoles, pour l'élaboration de matériels didactiques, l'équipement, la formation, la recherche et les innovations pédagogiques.

L'éducation est donc un domaine où l'action des organisations de solidarité internationales est bien nécessaire, autant pour apporter un appui matériel que pour ouvrir des voies dans le champ pédagogique et pour stimuler les politiques.

---

<sup>1</sup> Note stratégique du Guatemala. Diagnostic. Mise en ordre de la stratégie et du programme. Evaluation et Monitoring. Gouvernement du Guatemala et Nations Unies, Juin 1995

## **I.1.2. DESCRIPTION DU PROJET**

### I.1.2.1. HISTORIQUE DU PROJET

L'engagement d'Enfants Réfugiés du Monde auprès des populations guatémaltèques date de 1983, date à laquelle l'association est intervenue d'abord aux côtés des réfugiés guatémaltèques au Mexique, puis, à partir de 1985, au Belize, où elle a mis en place des jardins d'enfants communautaires.

En 1986, à la faveur de l'arrivée au pouvoir du premier président "civil" depuis trente ans, l'association est intervenue au Guatemala, auprès de populations déplacées internes. Elle a installé, en 1987, une mission aux portes de Nebaj, chef lieu de l'un des trois cantons composant le Triangle Ixil. Lieu choisi : Las Violetas, "village modèle", composé d'une population originaire de 35 communautés différentes.

De 1987 à 1992 ERM y a développé un **programme d'attention globale à l'enfance**, comportant plusieurs volets : santé, nutrition, animation éducation préscolaire, aide matérielle d'urgence.

A partir de 1992, le **programme d'éducation préscolaire** ("Jardins d'enfants") a connu une extension importante, se développant dans 14 villages des cantons de Nebaj, Chajul et Cotzal, pour toucher 1200 enfants en 1999.

C'est à cette date qu'ERM s'est donné comme objectif l'évaluation de ce programme pour la période 1992-1999.

En effet, dans le contexte éducatif guatémaltèque, le projet **JARDINS D'ENFANTS** revêt une importance particulière dans la mesure où : d'une part il a un impact direct dans une région où les indicateurs révèlent un des taux d'analphabétisme les plus alarmants du pays ; d'autre part, il constitue une expérience pilote et donc une référence à prendre en compte pour le développement de l'éducation initiale à une échelle plus large.

### I.1.2.2. OBJECTIFS DU PROJET

Dès la mission exploratoire, ERM avait pu constater les déficiences du secteur de l'éducation dans les zones rurales. ERM avait aussi noté qu'en dépit de quelques tentatives dignes d'intérêt, il n'y avait que très peu ou pas d'actions d'éducation bilingue en faveur des enfants indigènes d'âge préscolaire dans des zones rurales, autrement dit la population enfantine majoritaire dans le pays. Immergés d'emblée en primaire dans un système scolaire monolingue, la grande majorité de ces enfants sombrait donc très vite dans l'échec et atteignait rarement la fin du cycle. Il fallait prendre le problème à la racine.

ERM s'est proposé de centrer son action sur un secteur de population particulièrement vulnérable – les enfants indigènes de 3 à 6 ans- et d'implanter son programme dans une des régions les plus défavorisées, la zone ixil, dans le département du Quiché.

La mise en place d'un programme d'éducation préscolaire constituait une stratégie efficace à plusieurs niveaux pour :

- apporter une attention psychosociale à ces enfants indigènes déplacés
- réaliser un suivi régulier en santé et apporter des compléments nutritionnels
- mettre en place des activités d'éveil et introduire progressivement le bilinguisme afin de permettre une meilleure intégration à l'école primaire

### Objectifs Généraux

Ils se déclinent à plusieurs niveaux :

\* Au chapitre Enfants

Promouvoir le développement physique et mental des enfants de 3 à 6 ans dans la région rurale. Favoriser leur intégration à l'éducation primaire et à la société en valorisant les éléments propres à leur culture.

\* Au chapitre Personnel local / Formation

Contribuer à la formation d'agents éducatifs (promoteurs d'éducation préscolaire et personnel du ministère de l'éducation), systématiser des documents et méthodes appropriées.

\* Au chapitre Familles / Comités / Communautés

- Améliorer les connaissances des parents et des communautés, renforcer leurs possibilités de répondre aux besoins des enfants.

- Améliorer les ressources locales pour l'organisation et la gestion des services éducatifs.

\* Au chapitre Coordination institutionnelle

Coordonner avec des institutions et des organisations au niveau municipal, départemental, régional et national en vue d'une reconnaissance officielle des différentes composantes du projet et d'une éventuelle extension dans d'autres régions.

### Objectifs Spécifiques

\* Réaliser le suivi des structures mises en place (jardins d'enfants et centres de ressources pédagogiques) dans les villages des municipalités de Nebaj, de Chajul et de Cotzal.

\* Assurer la formation et le suivi des éducateurs dans le développement des activités du programme.

\* Produire un matériel varié, en systématisant l'expérience (matériel d'appui aux éducateurs / matériel éducatif pour les enfants / pour les familles)

\* Organiser des comités éducatifs dans chaque village et favoriser la participation des parents et de la communauté.

\* Promouvoir le programme auprès des institutions de l'éducation au niveau local, départemental, régional et central.

\* Obtenir l'intégration des structures créées et du personnel formé au sein du système éducatif national.

\* Favoriser le transfert du programme à une instance associative qui pourra en faire la promotion et défendre ce modèle éducatif devant l'état et les institutions gouvernementales et non gouvernementales.

\* Encourager la constitution d'un réseau national de soutien en contact avec les ministères publics, universités, ONG, fondations, et institutions de coopération internationales.

### I.1.2.3. ACTEURS IMPLIQUES : PARTENAIRES ET BENEFICIAIRES

Outre l'attention spécifique aux enfants en âge préscolaire, l'action d'ERM porte sur la formation d'un personnel local, la mise en place d'activités adressées aux familles et aux communautés, ainsi que sur la coordination avec les institutions.

Les bénéficiaires sont :

- Les enfants
- Le personnel local : promoteurs en formation, instituteurs – superviseurs.
- Les communautés : familles, comités éducatifs des villages, autorités communautaires et l'association APEDIBIMI (Association de Promoteurs d'Education Initiale Bilingue

Maya-Ixil)

Les partenaires sont :

- Au niveau local : autorités municipales, Maison de la Culture de Nebaj
- Au niveau des institutions : Supervisions d'éducation de Nebaj, Chajul et Cotzal, Directions départementales et régionales d'éducation, Ministère de l'éducation.
- ONG locales et organisations internationales.

#### I.1.2.4. STRATEGIE D'ERM

Dès l'origine du projet, ERM s'est proposé de développer une stratégie en vue du maintien et de la pérennisation du programme préscolaire. Des actions devaient être menées en parallèle en direction de différents interlocuteurs dans le champ communautaire, associatif et institutionnel. Des partenariats étaient donc à construire, chaque groupe de partenaires devant répondre à des enjeux différents.

##### I.1.2.4.1. Au niveau institutionnel:

Dès le début, une des options retenues a été de pouvoir s'appuyer sur l'Etat et de le mettre en face de ses responsabilités. ERM a décidé de développer des actions en direction du MINEDUC (ministère de l'éducation nationale), avec pour objectif d'obtenir la validation et la reconnaissance des formations dispensées aux promoteurs d'éducation préscolaire, ce qui devait leur donner un statut et, à terme, garantir la reprise de leurs salaires par le ministère.

Les actions poursuivies pour impliquer les institutions dans le projet se traduisent, en amont, par tout un processus de capitalisation et de systématisation d'expérience pour aboutir à l'élaboration de nombreux documents : curriculums préscolaires pour les enfants indigènes en zone rurale (inexistants jusqu'alors) et plusieurs curriculums de formation pour les enseignants.

Cette démarche développée par ERM à partir de 1993 consistait à « professionnaliser » des promoteurs indigènes, issus des communautés, qui avaient commencé leur pratique professionnelle « sur le tas » et avaient acquis des connaissances et des compétences à travers la formation en alternance.

Sur le parcours, ERM a pu se saisir d'une conjoncture favorable après la signature des Accords de Paix. En effet un des Accords concernait les populations indigènes et envisageait, lors du retour des réfugiés dans leur pays, des mécanismes de professionnalisation. Les promoteurs d'éducation ayant eu une formation empirique pourraient suivre une formation complémentaire qui leur donnerait un titre et un statut. C'était reconnaître que les populations déracinées, donc écartées du système, avaient pu développer une expérience pratique qui, une fois complétée par une formation, les rendaient aptes à assumer un rôle d'enseignant en étant reconnus par le ministère.

ERM s'est appuyé sur ce socle juridique pour mener son action.

##### I.1.2.4.2. Au niveau communautaire

Cette seconde orientation vise les familles et les communautés, l'accord et la participation des familles étant essentiel dans la réussite d'un programme d'éducation préscolaire.

Dans ce cadre, ERM a beaucoup sollicité la participation des familles à toutes les étapes du projet et a organisé des comités d'éducation, chargés d'appuyer et de veiller au bon fonctionnement des jardins.

### 1.1.2.4.3. Au niveau associatif

Dans l'optique où le MINEDUC devait être amené à assurer les salaires des enseignants ainsi qu'à fournir des goûters et un minimum de matériel, il ne fallait pas cependant en attendre un suivi des enseignants ou un appui pédagogique étant donné l'exiguïté de ses moyens. Il fallait donc créer un organe qui puisse veiller sur la qualité du programme et être garant de sa pertinence culturelle. En effet bien qu'il existe plusieurs régions sociolinguistiques au Guatemala la prise en compte des particularités socioculturelles de chaque région n'est pas vraiment effective de la part du ministère.

Ce troisième pilier du programme pouvait être une association locale qui développerait des compétences dans le domaine pédagogique, dans le champ de la dynamique communautaire et qui pourrait représenter le programme auprès des institutions.

L'association APEDIBIMI, composée de l'ensemble des promoteurs et superviseurs locaux a ainsi été « secrétée » par le programme et créée en 1996. En évolution permanente, elle doit, à terme, devenir un soutien pour la pérennisation du programme.

Ainsi depuis le début du projet, ERM a misé sur le ministère public, avec l'objectif que le programme des Jardins d'enfants du Triangle Ixil s'y intègre. Connaissant le contexte et les politiques institutionnelles au Guatemala, la stratégie d'ERM a aussi été de s'assurer d'un soutien associatif et communautaire afin de donner au programme de meilleures chances de maintien et pérennisation après son retrait. S'agissant d'un programme d'éducation préscolaire qui n'existait quasiment pas dans le pays, l'adhésion des familles et la conviction d'une association en étaient les facteurs indispensables.

En outre, ce programme pilote constituait une expérience à modéliser et à diffuser pour faire avancer le thème de l'éducation préscolaire bilingue au-delà de la région ixil. Il s'agissait donc de sensibiliser un large public : cadres techniques du ministère, autorités locales, organisations populaires, mouvements indigènes, universités.

Ainsi, afin de répondre à la stratégie développée par ERM, les objectifs de l'évaluation demandée devaient porter sur ces trois champs<sup>2</sup> que sont l'institutionnel, le communautaire et l'associatif.

## **I.2. RAPPEL DES TERMES DE REFERENCES**

### **I.2.1. JUSTIFICATION DE L'EVALUATION**

#### Objectifs pour le projet

En 1999, l'expérience des jardins d'enfants dans la région ixil peut être considérée comme un projet pilote qui a atteint un certain niveau de développement, tant au niveau quantitatif (nombre d'enfants concernés, de structures mises en place, d'éducateurs formés), qu'au niveau du processus communautaire développé (création de comités éducatifs et naissance d'une association locale l'APEDIBIMI) mais aussi à l'égard des avancées institutionnelles acquises (reconnaissance des formations imparties et possibilités de reprise des salaires du personnel par le Ministère de l'éducation)

---

<sup>2</sup> Même si le processus communautaire inclut les familles, les comités éducatifs et l'association APEDIBIMI, pour des raisons de clarté, nous traiterons séparément l'association APEDIBIMI.

En tenant compte de ces avancées, ERM s'est donné comme objectif pour les années 2000 à 2003 d'approfondir le processus de transfert des responsabilités vers les composantes institutionnelle et communautaire. Cette stratégie vise le retrait d'ERM à moyen terme. L'évaluation d'impact devait permettre d'affirmer les acquis méthodologiques et pratiques de l'expérience, d'identifier les améliorations et rectifications indispensables à la poursuite du programme et à sa dissémination.

### Objectifs pour l'ONG demandeuse

- mener à bien un processus de transfert du programme.
- répliquer l'expérience à une échelle plus large et notamment auprès d'un groupe bien spécifique, les populations réfugiées de retour dans le pays.

## **I.2.2. OBJET DE L'EVALUATION**

L'évaluation a eu comme objectifs d'apprécier l'impact du programme d'un point de vue quantitatif et qualitatif dans les domaines suivants :

- les familles, les communautés et l'association APEDIBIMI
- les institutions.

### I.2.2.1. QUESTIONS A TRAITER PAR LES EVALUATEURS

Les derniers bilans et évaluations internes du programme avaient fait ressortir un certain nombre de questions :

- Comment le programme va-t-il se poursuivre et la qualité se maintenir une fois qu'ERM aura passé le relais ?
- Vers quels axes stratégiques doit s'orienter le programme pour garantir la durabilité ?
- La stratégie développée par ERM en direction des partenaires institutionnels et communautaires a-t-elle été la plus adéquate ?
- Quelles nouvelles stratégies devraient être mises en avant au niveau institutionnel (MINEDUC, collèges de formation d'enseignants, universités) et communautaire (familles, comités d'éducation et l'association locale APEDIBIMI) ?

L'ensemble de ces questions a déterminé les axes de travail de l'évaluation

### I.2.2.2. LES AXES DE TRAVAIL DE L'EVALUATION

#### I.2.2.2.1. Evaluer l'impact du programme

Il s'agissait d'apprécier la pertinence des actions développées en direction de chaque groupe cible, en tâchant de répondre à certaines questions :

Concernant les familles et les communautés :

- Dans quelle mesure les activités du programme ont rendu possible la participation des parents et l'implication des familles ?
- Dans quelle mesure la stratégie développée auprès des communautés a donné lieu à une dynamique sociale ?
- Dans quelle mesure celle-ci a facilité l'émergence d'entités locales en mesure de jouer un rôle dans une future pérennisation ?

- Quelles sont les attentes des familles et des communautés à l'égard du programme ? Comment conçoivent-elles leur participation à l'avenir dans la perspective d'un retrait d'ERM ?

Concernant l'association locale, l'APEDIBIMI

- Dans quelle mesure la stratégie développée par ERM a favorisé l'émergence de cette association ?
- Quel rôle joue-t-elle actuellement dans le programme dans les domaines pédagogique, communautaire et institutionnel ?
- Quelles sont les compétences à renforcer dans les domaines précités, mais aussi dans celui de la gestion, l'organisation ?
- Quels nouveaux rôles sera-t-elle menée à jouer dans la perspective d'un retrait d'ERM ?
- Si l'APEDIBIMI est le résultat d'un long processus, ce phénomène peut-il être reproduit dans d'autres contextes ?

Concernant la validité du processus mené auprès des institutions

- Quelle est la perception du programme de la part des autorités centrales (ministères, directions régionale et départementale, supervisions), des ONG et organisations internationales, mais aussi pouvoirs locaux (municipalités) et organisations communautaires ?
- Dans quelle mesure les avancées institutionnelles telles que la reconnaissance des formations et la titularisation du personnel pourraient assurer la pérennité du programme ?
- Quels nouveaux axes d'intervention est-il possible de mettre en place par rapport aux institutions pour assurer la pérennité du programme ?
- Quelles modifications sera-t-il nécessaire d'apporter aux stratégies mises en place, pour la diffusion du préscolaire au niveau national auprès des institutions, des universités, des organisations mayas, et des organisations internationales ?
- Dans quelle mesure les institutions de l'état sont-elles intéressées à soutenir l'éducation préscolaire ?

#### 1.2.2.2. Etudier les points forts à conserver

A l'issue de ce processus, l'étude devait faire ressortir les points forts du programme qui devaient être conservés pour maintenir sa qualité, après le retrait d'ERM.

Cette mise en valeur du programme est étudiée par rapport à l'impact sur les familles, les comités d'éducation, les communautés, sur l'APEDIBIMI, ainsi que sur les institutions.

#### 1.2.2.3. Etudier les conditions de la pérennisation d'un programme d'éducation préscolaire au Guatemala

Finalement, à partir des résultats de l'évaluation et des études comparatives, on devait être en mesure de proposer les différentes voies pour la pérennisation du programme :

- Quels rôles sont attendus de la part de l'institution éducative, des universités, collèges de formation, organisation Mayas et organismes faisant partie du processus de réforme de l'éducation ?
- De part des familles, des organisations communautaires ?

- De part de l'association locale ?

Il devait être précisé aussi les liens qu'à l'avenir, l'APEDIBIMI pourrait établir avec les institutions, les communautés, les organisations Mayas et tout organisme agissant dans le domaine éducatif.

### **I.3. METHODOLOGIE GENERALE**

Il s'agit ici de la méthodologie générale utilisée pour l'évaluation. Plusieurs évaluateurs y ont participé (voir plus loin chapitre II.1. Considérations générales sur l'évaluation) et la méthodologie propre à chacun sera mentionnée au moment voulu.

#### **I.3.1. LA MISSION D'EVALUATION**

**Première étape** ( au siège d'ERM et/ou à Guatemala Ciudad et dans la zone ixil )

Elle a consisté à faire un **état des lieux** du programme sur la base :

- de documents écrits disponibles (rapports, bilans, synthèses, compte-rendus, courriers) produits par l'équipe de terrain et les responsables du siège de l'association.
- d'entretiens avec des responsables de l'association et certains anciens volontaires ayant eu le programme en charge en totalité ou partiellement.

A l'issue de cette étape le cadre général de l'évaluation et les outils de recueil d'information ont été définis.

**Deuxième étape** (terrain) : c'est la **collecte des données**.

Elle s'est effectuée auprès des groupes cibles suivants :

- les familles, les comités des villages et divers membres des communautés
- l'APEDIBIMI : promoteurs d'éducation et équipe pédagogique locale
- les partenaires institutionnels, organisations Mayas et organismes agissant dans le domaine éducatif

La collecte des données a consisté à :

- compléter la documentation écrite
- observer le fonctionnement des activités dans les classes, la participation des familles, le fonctionnement des comités d'éducation, ainsi que le rôle des membres de l'association APEDIBIMI dans la marche du programme.
- élaborer des questionnaires et mener des entretiens semi-directifs auprès des différents groupes.

Les outils de recueils d'information proposés dans la première phase ont été complétés et adaptés.

#### L'évaluation a été participative

Avec cet objectif, les évaluateurs ont tenu au début de l'évaluation plusieurs réunions et ateliers dans le but de chercher l'implication des différents acteurs du projet dans le processus (équipes ERM capitale et terrain, responsables pédagogiques, promoteurs et instituteurs, leaders communautaires, autorités locales, institutions) ainsi que leur présence aux réunions de restitution.

Une fois défini le degré de participation des uns et des autres, a été constituée une équipe de soutien à l'évaluation (responsables pédagogiques, promoteurs choisis dans les différentes zones géographiques, représentants des comités éducatifs). Ces personnes ont pu apporter aux évaluateurs des compléments d'information, leur faciliter, le cas échéant, les entretiens avec les interlocuteurs communautaires et les aider à recruter interprètes et traducteurs.

Cette phase devait être ponctuée de réunions d'étape, avec l'objectif de faire le point sur l'avancée des travaux et de partager les premières observations des évaluateurs. Néanmoins les réunions n'ont pas été dans tous les cas aussi régulières que prévu, en particulier entre le coordinateur de l'évaluation et la coordinatrice du programme ERM en capitale. Il a donc fallu que la directrice et la responsable du programme au siège se déplacent plusieurs fois pour discuter des outils, poser des questions sur l'avancée des travaux, rappeler les termes de référence. (voir chapitre II.1. Considérations générales sur le déroulement de l'évaluation).

**Troisième étape** : Rédaction du document final.

### **I.3.2. LA RESTITUTION**

Les évaluateurs ont présenté les analyses, conclusions et recommandations de l'évaluation aux différents groupes cibles qui y avaient participé.

Plusieurs réunions ont été organisées sur le terrain:

- avec les enseignants (promoteurs et superviseurs)
- avec l'association APEDIBIMI (comité de direction puis assemblée générale)
- avec les familles et représentants des comités éducatifs
- 

L'équipe d'ERM a assisté à toutes ces réunions qui se sont déroulées sur une demi-journée ou une journée entière et ont donné lieu à de vrais débats.

Pour la présentation des résultats les supports choisis étaient divers : du tableau manuscrit au CD en passant par le rétroprojecteur. Des documents photocopiés ont également été fournis (grilles d'entretien ; manuel de terrain ; tableaux divers)

Deux ateliers ont également été organisés à la capitale avec des représentants de l'ensemble de ces groupes, en présence de la directrice d'ERM et de la responsable de programmes au siège. L'un a été préparé par M. Arizmendi, superviseur, et animé par M. Rubio ; l'autre a été mené par M. Puac, chargé de la consultation pour APEDIBIMI.

Le résultat des travaux a aussi été présentée par M. Rubio dans le cadre de la « Red Interagencial de Educacion » regroupant une quarantaine de personnalités : représentants du MINEDUC, d'ONG (nationales et internationales) et d'organisations intergouvernementales .

## **I.4. MOYENS**

### Ressources humaines

A l'origine du projet, étaient prévus:

- 1 coordinateur de l'évaluation
- 1 évaluateur junior pour l'évaluation du niveau communautaire (familles, communautés, comités d'éducation et l'association locale APEDIBIMI) (4 mois).
- 1 évaluateur junior pour évaluer la stratégie développée auprès des institutions (2 mois).

Au cours de l'évaluation, d'autres personnes sont venues compléter cette équipe :

- 10 enquêteurs de terrain
- 1 consultant externe

Enfin, au décours du travail une personne a été recrutée pour effectuer la rédaction du document de synthèse (voir chapitre II.1).

#### Moyens financiers :

Le budget prévisionnel total était de 159 850 F avec un co-financement accordé par le F3E de 126 895 F dont 111 895 F apportés par le MAE

Le rapport financier joint rend compte de dépenses effectuées pour un montant de 76 137 F (11 607 €) équivalant à la 1<sup>ère</sup> tranche de la subvention versée.

## **I.5. CALENDRIER DE L'EVALUATION**

Il était prévu comme suit :

- Pour l'évaluation : deuxième trimestre 2000
- Pour la remise de documents au F3E : décembre 2000

De fait, le déroulement de cette évaluation a pris plus de temps que prévu, dû à différents facteurs qui sont présentés dans le chapitre suivant (voir chapitre II.1).

## II. L'ÉVALUATION

### II.1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR LE DÉROULEMENT DE L'ÉVALUATION

#### II.1.1. CALENDRIER DES TRAVAUX :

Ce projet d'évaluation, présenté en août 1999 a été accepté par la fondation F3E en décembre 1999 et la convention a été signée en mars 2000. De fait, un travail préliminaire d'enquêtes approfondies avait commencé en août 1999. L'évaluation proprement dite, à charge du coordinateur puis d'un consultant externe s'est déroulée à partir d'avril 2000. Les travaux des évaluateurs se sont terminés en janvier 2002, à la réception du dernier rapport reçu. Le rapport final a été rédigé en mai 2002.

#### II.1.2. LES MOYENS HUMAINS <sup>3</sup>:

##### 1. 1 coordinateur :

M. F. Rubio (consultant du projet MEDIR – Medicion de Indicadores y Resultados-).

Les contacts avaient été pris sur le terrain en novembre 1999 et son CV, communiqué au F3E avait été jugé recevable. Il a commencé ses travaux en avril 2000, juste après la signature du contrat avec le F3E<sup>4</sup>, en tant que coordinateur de l'évaluation. Un accord de convention a également été signé entre ERM et lui en avril 2000. Au début du travail, l'évaluateur s'est proposé d'élargir son étude en intégrant l'aspect "impact sur les enfants" (cette partie devant être assumée financièrement par MEDIR), dans le but de produire une évaluation plus globale. Dans un premier temps il s'est donc proposé de concentrer son étude sur cet aspect, à travers des observations dans les classes. En parallèle, il menait également des entretiens avec des parents des enfants observés, des représentants de comités et de communauté ainsi qu'avec des promoteurs. Ceci devant permettre d'évaluer la perception du programme par les communautés, leur niveau de participation, et, à partir de là, d'identifier les possibilités de transfert, avec l'objectif d'une pérennisation et répliquabilité du programme. Quelques outils (guides d'entretien) ont alors été communiqués à ERM. Les travaux avançaient lentement pour différentes raisons qui sont développées plus avant.

En novembre 2000, lors d'une réunion tenue au Guatemala entre l'expert et l'équipe de terrain d'ERM en présence de la directrice et de la responsable de programme au siège, le chronogramme a été révisé et les activités re-planifiées jusqu'en avril 2001. La directrice d'ERM s'est notamment inquiétée du retard et a insisté sur les aspects qui n'avaient pas jusque là été suffisamment pris en compte, à savoir l'évaluation d'impact au niveau de l'association locale et au niveau institutionnel.

A la remise du premier rapport intermédiaire qui a été livré seulement en juillet 2001, ERM a considéré que ce document ne correspondait pas entièrement, en l'état, aux termes de référence accordés avec le F3E et discutés en novembre 1999 lors des premiers entretiens. En effet, dans

<sup>3</sup> Cf. annexe 1 Curriculum vitae

<sup>4</sup> Cf. annexe 2 Notes préliminaires janvier 2000

Cf. annexe 3 Convention – 18 avril 2000

Cf. annexe 4 Chronogramme de l'évaluation

sa présentation, l'évaluateur avait choisi de mettre l'accent sur la pertinence pédagogique du programme, via l'observation des enfants. C'était aussi sous l'angle de la pertinence pédagogique qu'étaient présentés certains éléments d'évaluation recueillis au cours des entretiens réalisés auprès des différents membres de la communauté éducative. M. Rubio disposait cependant d'un riche matériel d'enquêtes réalisées auprès des familles, promoteurs, membres de la communauté, membres de l'association locale, contenant beaucoup d'éléments éminemment exploitables. Ces éléments ont été repris et intégrés au présent document

## 2. 1 consultant externe

En juillet 2001, ERM a considéré nécessaire de traiter à part la question de l'association APEDIBIMI, dans l'optique de mener à bien le processus de transfert du programme. Afin de compléter l'étude de M. Rubio, un autre évaluateur local, M. Puac a été engagé. pour mener une évaluation de l'association, dans le cadre d'un contrat spécifique.. Le travail s'est déroulé entre octobre 2001 et Janvier 2002.

Il s'agissait de s'assurer de l'implication de ses membres; de clarifier le rôle qu'elle joue et qu'elle devrait jouer dans les domaines pédagogiques, communautaire et institutionnel ; de préciser les compétences qu'il faudrait renforcer dans ces domaines, mais aussi dans ceux de la gestion et de l'organisation.

## 3. 2 évaluateurs juniors

Ce sont les 2 personnes qui ont réalisé des évaluations préliminaires dès 1999, selon les termes de référence proposés dans le projet. Ces évaluations concernent les institutions et la communauté.

Il s'agit, d'une part, du travail d'Eric Mulot (août-septembre 1999), chercheur en 3<sup>ème</sup> cycle qui avait fait un DEA sur l'éducation au Guatemala ; et d'autre part de Gemma Bardaji, (juillet-Novembre 1999) anthropologue espagnole, ayant enquêté précédemment sur le terrain dans le cadre de la MINUGUA ( Mission des Nations Unies). Leur formation universitaire et leur connaissance de la réalité locale devaient garantir la qualité de leurs apports.

\* Eric Mulot a mené une série d'entretiens auprès de différents interlocuteurs institutionnels. Le matériel recueilli était sensé apporter des éléments valables à l'expert qui a été recruté par la suite pour coordonner l'évaluation..

Au décours de l'évaluation, les questions qui se posaient à l'époque, ont trouvé, en partie, une réponse dans les faits. En 2001 et 2002, le programme ERM a connu des évolutions importantes en termes de reconnaissance et d'intégration institutionnelle qui vérifient la pertinence de la stratégie adoptée en vue de la pérennisation du programme.. En ce sens, le document d'enquête qui avait été produit et qui livre un état des lieux en 1999 devait être complété à la lumière des derniers événements. C'est ce qui a été réalisé dans le présent rapport (voir chapitre II.4.2 et II.4.3).

\* Gemma Bardaji s'est attachée à évaluer l'impact du programme au niveau communautaire . Elle a enquêté auprès des groupes-cibles suivants : pères et mères de famille, comités d'éducation locaux, promoteurs d'éducation pré-primaire bilingue, instituteurs, autorités locales, équipe locale ERM. De même que le précédent, ce document devait constituer un matériel utile à l'expert en charge de la coordination de l'évaluation. Il aborde la perception de l'éducation bilingue et du programme Jardin d'Enfants par la communauté. Il comporte aussi un chapitre bien documenté sur la région ixil.

Des éléments de ce document sont repris au chapitre II.2.3.

## 4. 10 enquêteurs

Ce sont les personnes recrutées et formées par M. Rubio pour réaliser les observations des enfants dans les classes et les entretiens auprès des adultes. (cf. chapitre II.2.2.1.3.)

## 5. Equipes ERM

Comme on l'a mentionné plus haut, l'équipe ERM au Guatemala (capitale et terrain) et au siège (responsable de programme, directrice), ont été impliqués dans le travail à différentes étapes, pour apporter un appui aux évaluateurs (notamment traductions) et ont participé aux ateliers de restitution intermédiaires et finaux. Dans la mesure où les travaux se sont étalés dans le temps et compte tenu du « turn-over » des équipes, la directrice et la responsable au siège se sont rendues à plusieurs reprises sur le terrain pour assurer le lien entre les différentes personnes et recadrer le travail.

6. 1 rédactrice chargée de réaliser le document de synthèse. Ce document prend en compte l'ensemble des éléments mis à jour par les différents travaux cités ci-dessus ainsi que les faits marquants de la dernière période (juillet 2001-mai 2002). Il a été réalisé en avril-mai 2002 par Murièle Therry, anthropologue, trilingue, ayant participé à des travaux de recherche et d'évaluation dans divers secteurs (ethnologique – humanitaire), en France et à l'étranger.

Pour mener à bien son travail, Mme Therry a pris connaissance des différentes études réalisées de juillet 1999 à janvier 2002 ainsi que des documents de référence disponibles au siège (projets et rapports 1995-2002). Elle a également eu plusieurs entretiens avec la directrice d'ERM et a pu consulter certains points avec la responsable de programmes qui avait été présente sur le terrain lors des réunions de travail et de restitution entre novembre 2000 et janvier 2002.

Il est à noter que Mme Therry avait été pressentie dès juin 1999 pour participer à cette évaluation et qu'elle avait, à cette occasion, effectué un travail préliminaire. C'est dans ce sens qu'ERM lui avait également demandé d'assister à la formation donnée par le F3E en juin 2000.

### **II.1.3. DUREE DES TRAVAUX**

En ce qui concerne la durée prévue de l'évaluation il faut noter certaines difficultés rencontrées. Certaines sont dues au contexte, d'autres à des événements importants à l'intérieur du programme et qui ont mobilisé les groupes cibles ; d'autres sont liées au changement de personnel tant dans l'institution que dans l'équipe.

\* S'il est vrai que les équipes d'ERM évoluent assez aisément dans la région ixil depuis de longues années, en revanche, l'équipe d'évaluateurs a dû s'adapter au rythme des groupes et prendre le temps de dissiper les craintes d'une population encore traumatisée par des années de violence, très méfiante, et extrêmement réticente à répondre à toute question posée par des personnes étrangères à l'équipe. Il est rapidement apparu que le temps prévu était largement insuffisant étant donné les caractéristiques socioculturelles et économiques de la région. L'équipe d'évaluateurs a rencontré nombre de difficultés : pour recruter des traducteurs ixil - espagnol disponibles ; pour accéder à des villages accessibles seulement à pied ; et pour vaincre les résistances des familles.

Commentaire :

\* L'association locale APEDIBIMI : elle constitue un des groupes-cible de l'évaluation. Ses membres étaient censés s'impliquer activement dans le processus d'évaluation (article 7 de la convention). Or les 64 personnes de l'association ont été engagées de novembre 1999 jusqu'en juillet 2001 dans un processus de " professionnalisation " intense (18 modules, 6 ateliers et 3 séminaires). Ce faisant, cette formation a mobilisé le temps de ces personnes car, tout en poursuivant des études, ils ont continué à assurer leur enseignement dans des villages reculés. Ce manque de disponibilité a aussi contribué à retarder le travail de l'évaluation.

Ce n'est qu'après la remise de leurs diplômes qu'un vrai travail de réflexion et d'analyse sur leur positionnement dans le processus de transfert de responsabilités a pu être engagé. (Cf. chapitre II.3.2)

\* Le personnel d'ERM, chargé de l'interface entre, d'une part, l'équipe d'évaluateurs, d'autre part, les familles-communautés-association locale- institutions, et enfin avec le siège, n'a pas été stable au cours de la période : licenciement du responsable de programme au siège en 2000 ; fin de contrat de la coordinatrice de terrain en 2001 ; départ du coordinateur local, en charge du programme "jardins d'enfants" depuis 1994, qui s'est retiré en 2000 pour poursuivre des études à l'étranger.

## **II.2. LES FAMILLES ET LES COMITES D'EDUCATION**

### **II.2.1. ANTECEDENTS : CONTEXTE HISTORIQUE**

Il s'agit ici d'approcher l'histoire de ces communautés pour comprendre leur capacité à s'organiser, leurs réactions et leurs attitudes quant à la participation communautaire dans le programme des Jardins d'Enfants.

#### II.2.1.1. LES COMMUNAUTES

Les cantons de Santa Maria Nebaj, San Gaspar Chajul et San Juan Cotzal forment la communauté Ixil dans le département du Quiché, connu depuis le début des années 1980 sous le nom qui lui a été donné par les militaires, le Triangle Ixil.

Si, à une certaine époque, la région avait pu être autosuffisante du point de vue économique, le développement de la culture du café l'avait profondément changée, en affaiblissant l'économie de subsistance. Les conditions économiques et sociales des populations Ixiles ont été déterminées par la pauvreté, l'exploitation, et la violence des années 1980. Après les Accords de Paix de 1996, la communauté ixil a commencé sa reconstruction mais cela demandera encore beaucoup de temps. En effet, les séquelles du conflit armé ont amené un déséquilibre général dans la vie des villages, engendrant une série de problèmes depuis le manque d'infrastructures physiques jusqu'à des aspects plus profonds liés aux dommages psychologiques.

Les communautés étudiées furent toutes ce qu'on appelait « les villages modèles » pendant le conflit. L'objectif de ces « modèles » mis en place par l'armée sous la dictature, autour des années 83, était de contrôler les populations indigènes et, au travers d'elles, les zones contrôlées par la guérilla. De cette organisation naissent les « Pôles de Développement » dont l'objectif était de substituer aux systèmes indigènes traditionnels de nouveaux systèmes économiques et politiques. L'introduction de nouvelles cultures intensives, étrangères à la diète traditionnelle, augmenta le degré de dépendance de ces populations.

Le contrôle des mouvements d'expression fut aussi très fort. Par peur des représailles, la population apprit à n'exprimer, que ce qu'elle supposait que l'armée attendait qu'elle dise. Aujourd'hui, les modes d'expression, de communication et d'organisation paraissent encore conserver dans une certaine mesure l'empreinte des villages modèles originaux. Les habitants de ces communautés continuent à reproduire des comportements induits par les Pôles de développement; la manière d'agir des gens suit un patron déterminé. Il est opportun de le mentionner, car cela permet de comprendre certaines attitudes face aux Jardins d'Enfants.

Un autre facteur important à considérer est que, depuis les années 80, les populations rassemblées dans ces villages sont d'origine et parfois d'ethnies différentes et que donc leur trajectoire comme groupe social est récente. Leurs mécanismes de communication et d'organisation ont dû s'adapter à la nouvelle forme de vie qu'ils ont été obligés d'adopter et dont l'objectif déclaré était bien de détruire le tissu social.

Les formes d'organisation auxquelles ils durent se soumettre furent celles de la PAC (Patrouille d'Autodéfense Civile) dont l'objectif était de maintenir la population sous contrôle absolu. Ainsi les militaires avaient organisé la communauté en comités, dirigés par un «comisionado» imposé par l'armée, pour distribuer les vivres et matériaux de reconstruction que donnait le gouvernement. La participation à ces comités (Comités de "Pro-mejoramiento") ou à des réunions organisées par les militaires, étaient obligatoire sous peine d'être puni de mort. D'un autre côté, tout groupe organisé ou réunion était totalement interdit et souvent aussi puni de mort. Ainsi se sont distendus jusqu'à parfois se rompre les liens de solidarité communautaire qui avaient pu exister, la population terrorisée évitant tout rapprochement qui aurait pu apparaître comme subversif.

En 1999, ces comités existent encore dans la majorité des communes et, par exemple, lors des migrations saisonnières vers les plantations de la côte Sud, les absents doivent trouver quelqu'un pour s'y faire représenter. Ce facteur historique est à considérer au moment d'analyser la participation des membres de la communauté aux Comités d'éducation. Un informateur a même clairement exprimé que, comme les gens avaient été obligés de se réunir et de participer à des tâches contre leur volonté pendant la période de violence, aujourd'hui, ils ne voulaient « plus rien savoir » de tout ce qui ressemblait à une réunion.

On a dit que, étant donné le système de tenue foncière (très peu de terres disponibles, pour la très grande majorité des gens) la migration saisonnière est devenue la seule source de revenus. Parfois la famille accompagne le père, ce qui implique absence de la classe pour les enfants scolarisés. Ces migrations sont rotatives car tous ne partent pas en même temps. Cela a des répercussions au moment où des décisions doivent être prises dans la communauté (par exemple lors d'une élection, la population n'étant pas représentée dans son ensemble) ; et cela peut aussi avoir des incidences sur l'organisation communautaire.

Il en est de même en ce qui concerne les aides nationales et internationales apportées à ces communautés (pour répondre aux besoins urgents tels que logements, vivres, vêtements, santé, eau potable, électricité, éducation). Cette aide a provoqué certains effets sur leur capacité d'organisation. Outre l'effet de dépendance produit par cette « coopération », cette situation a provoqué un clivage dans les communautés. Pour faciliter le travail des donateurs et la mise en place des programmes, chaque projet nouveau impliquait que de nouveaux comités soient créés. Des divisions se sont produites entre les groupes travaillant sur des projets différents, à des fins différentes, créant des luttes de pouvoir au niveau interne. N'oublions pas qu'il s'agit de populations aux origines ethniques et géographiques différentes, avec des problèmes de terre et où tous les groupes cherchent un pouvoir. Les comités cherchent à faire aboutir leurs projets pour, entre autres, obtenir un prestige social dans leur communauté. Souvent il n'y a pas de communication entre eux, parfois même ils ne savent pas ce que font les autres. Souvent les projets bénéficient seulement à certains groupes, ce qui explique que seuls les bénéficiaires directs du projet y apportent leur participation, sans la collaboration des autres. De même, les gens participeront plus facilement à une réunion s'il y a, en contrepartie, la perspective d'en retirer quelque chose de concret ou si les projets supposent à court terme des bénéfices "visibles" telle qu'une infrastructure.

L'impression générale qu'on peut retirer de ces quelques commentaires est que, au cours de ces années de « la violencia », un certain type d'organisation « officielle » de ces communautés a

été imposé de l'extérieur, d'abord par les militaires ensuite par l'aide extérieure, plutôt que depuis les dites communautés. Il est important de prendre cela en compte pour avoir une vision plus globale de l'expérience des communautés sur la question de la participation communautaire, pouvant permettre de comprendre quelques attitudes de cette population.

### II.2.1.2. LES COMITES D'EDUCATION

Hormis le tout premier jardin d'enfant, tous les autres, depuis leur création, ont pu naître et se développer avec la participation de la communauté organisée sous des formes diverses . Ces organisations ont connu plusieurs modalités. Au début, à l'étape de la construction des jardins, il fallait obligatoirement passer par les comités de "pro-mejoramiento" de chaque communauté. Ensuite, le besoin s'est fait sentir d'avoir un comité exclusivement dédié aux Jardins d'Enfants. Puis on a considéré comme une meilleure option celle de constituer un comité d'éducation qui rassemble les parents des élèves de l'école primaire et des jardins d'enfants Pour éviter une plus grande polarisation de la communauté, l'équipe d'ERM suggéra l'union des deux comités. Ce qui fut fait. Certains de ces comités d'éducation ont fusionné, en 1999, avec les « Juntas Escolares » (Assemblées scolaires ), intégrant des instituteurs et des parents, en charge du maintien et des besoins de l'école et mises en place par le Ministère pour favoriser la gestion communautaire des établissements scolaires.

La légalisation des comités s'est échelonnée entre 1995 et 2000.

Afin d'améliorer leur capacité d'intervention en faveur des Jardins d'Enfants, des formations spécifiques sous forme d'ateliers ont eu lieu chaque année pour les dirigeants des comités depuis leur création. Ces formations ont concerné des thèmes de gestion et d'organisation, mais aussi de pédagogie, d'hygiène et de santé.

### II.2.1.3. LES FAMILLES

Des réunions entre parents et équipes d'enseignants (expatriés et locaux) ont été organisées de façon systématique depuis le lancement du programme. Le rythme peut être mensuel ou bimestriel avec une accélération au moment des ouvertures et clôtures de l'année scolaire. Ces réunions qui ont lieu dans la structure – même se déroulent selon un certain protocole : présentation et explication des travaux des enfants, organisation du soutien au bon fonctionnement. Les objectifs sont toujours de contribuer à renforcer le lien parents-enfants, en impliquant les pères et mères dans le suivi du programme.

## **II.2.2.LA METHODOLOGIE DES EVALUATEURS**

Nous ne rappellerons pas ici la méthodologie générale définie plus haut mais les caractéristiques méthodologiques particulières de chacun des deux travaux considérés dans cette partie : d'une part, celui de Fernando Rubio, d'autre part celui de Gemma Bardaji.

### II.2.2.1. LA METHODOLOGIE DE F. RUBIO

Pour aborder le champ communautaire, on s'est appuyé sur l'étude de F. Rubio, Ce dernier a évalué l'impact du programme en ce qui concerne :

- la participation communautaire

- le développement des enfants
  - l'application du curriculum (comme l'utilisation de la culture locale)
- considérant que ces divers facteurs devaient concourir au processus de transfert et de répliquabilité dans la mesure où ils pouvaient caractériser un modèle reconnu comme pertinent au niveau institutionnel.

Comme toute étude, le processus de cette évaluation s'est déroulé en plusieurs phases distinctes: après la définition des objectifs de l'évaluation et la traduction de ces objectifs en indicateurs, il a fallu élaborer des instruments pour mesurer les effets du programme.

#### II.2.2.1.1. Echantillon et groupes cibles

L'étude de F. Rubio a porté sur l'observation de 13 classes préscolaires<sup>5</sup> (parmi les 18 existantes) dans la municipalité de Nebaj et s'est réalisée au travers d'interviews auprès des membres de la communauté: enfants, parents, promoteurs (professeurs), membres de la "junte" directive, membres de la communauté n'ayant pas d'enfants à l'école.

GROUPES CIBLES	Prévu	Réalisé
Nombre d'enfants observés (4 enfants prévus par jardin)	52	62
Entretiens auprès des promoteurs (2 jardin par jardin)	23	26
Entretiens auprès des parents (2 pères et 2 mères par jardin)	48	52
Entretiens auprès de l'équipe technique pédagogique locale	24	30
Résidents de la communauté (2 prévus par jardins)	26	30

#### II.2.2.1.2. Les outils

Plusieurs outils ont été utilisés pour le recueil des données :

- Une fiche d'observation des enfants dans les classes ,basée sur la nature des interactions initiées par les enfants, leur nombre, leur contexte et le type de langage utilisé pendant l'interaction.
- Un inventaire des matériels utilisés en classe
- Quatre grilles d'entretiens<sup>6</sup>

Il s'agit d'entretiens structurés avec des questions ouvertes et fermées.

a) Le guide d'entretien pour les promoteurs d'éducation: il a été utilisé pour recueillir les informations concernant leurs antécédents, leur formation, leurs activités préscolaires, leur

<sup>5</sup> Cf. annexe 5 la liste des Jardins d'Enfants observés

<sup>6</sup> Cf. annexe 6 grilles d'entretiens de Fernando Rubio

formation, leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage, leur utilisation de la culture locale, et leur attitude et stratégies concernant la participation des parents.

b) Le guide d'entretien pour les parents des enfants observés: il a permis de collecter des informations sur les antécédents des personnes, sur leur perception de la participation parentale, leur connaissance des centres préscolaires, et leurs impressions des bénéfices qu'ils pouvaient retirer de l'expérience préscolaire pour leurs enfants.

c) Le guide d'entretien pour les membres du comité d'Education (Association des parents): il a servi à recueillir des données sur les directeurs des différents centres ainsi que des informations sur les antécédents de ces membres, sur leur participation aux centres et dans les classes, sur leur degré de satisfaction de certains aspects du programme et enfin sur leur perception des bénéfices que pouvaient apporter ces centres à la communauté.

d) Le guide d'entretien pour les résidents de la communauté: l'objectif de cet outil était de mesurer le degré de connaissance du centre en dehors de la communauté scolaire immédiate. Il a permis aussi de recueillir des informations sur les antécédents de ces personnes, et comme pour la "junte" directive, d'apporter une information sur la participation des résidents dans les centres et dans les classes, sur leur satisfaction par rapport à des aspects particuliers du programme et sur leur perception des bénéfices que pouvaient apporter ces centres à la communauté.

### II.2.2.1.3. Les enquêteurs

Dans le cadre de cette recherche, F. Rubio a dû d'abord recruter puis former une équipe de 10 enquêteurs bilingues Ixil-Espagnol.

Les enquêteurs ont été recrutés parmi des universitaires, pédagogues et étudiants. Leur formation a été appuyée par la rédaction d'un manuel de terrain<sup>7</sup> très complet avec des instructions pour une utilisation optimale.. Cette brochure reprend le processus et les objectifs de l'évaluation, avec une explication de ce que sont les Jardins Infantiles et une explication détaillée de la méthodologie et des outils à utiliser .

- ◆ Afin de compléter le travail précédent, nous avons considéré opportun de prendre en compte des éléments qui ont été relevés dans l'étude conduite par l'anthropologue Gemma Bardaji.

## II.2.2.2. LA METHODOLOGIE DE G.BARDAJI

### II.2.2.2.1. Echantillon et groupes cibles

39 entretiens ont été enregistrés et transcrits. Leur contenu a été analysé et systématisé par thèmes et par groupes cibles afin d'en relever les aspects les plus significatifs. La méthode choisie a été de réaliser l'étude sur 3 communautés en fonction de critères de sélection déterminés par: la localisation géographique, le contexte historique récent des communautés et leur degré d'organisation, la date de création du centre préscolaire, les résultats obtenus dans le centre au regard des autres. Ainsi, l'impact du programme a été étudié dans trois villages appartenant chacune à un des trois cantons du Triangle ixil : Las Violetas

---

<sup>7</sup> Cf. annexe 7 " Manual de Campo "

(canton de Nebaj), Juil (canton de Chajul), San Felipe Chenlà (canton de Cotzal). Les dates de création des jardins étant respectivement 1988, 1994, 1998.

<b>Groupes cibles</b>	<b>Nombre d'entrevues</b>	<b>Village de Las Violetas</b>	<b>Village de San. Felipe Chenlà</b>	<b>Village de Juil</b>
pères et mères de famille	11	3	4	4
membres des comités d'éducation locaux	4			
promoteurs d'éducation pré-primaire	8			
instituteurs	3	1	1	1
autorités locales	8	4	2	2
équipe locale ERM	5			

#### II.2.2.2.2. Les outils

##### - L'observation sur le terrain

Il s'agissait de noter dans un journal de terrain toutes les interactions des membres du groupe mesuré. Cette méthode anthropologique permet de mieux connaître les populations où s'effectue l'évaluation: relations et codes sociaux, participation, présence et dynamique du programme.

##### - Guides d'entretiens<sup>8</sup>

Les entretiens réalisés sont des questionnaires semi-directifs: l'auteur a développé un guide thématique des différents aspects à traiter. Par définition, un entretien semi-directif autorise l'intégration d'autres aspects, les réponses étant plus larges.

La structure des entretiens est la même pour les différents groupes cibles.

Ils incluent des parties thématiques communes, seules certaines questions variant en fonction du groupe visé. Ces parties sont:

- L'identification des interviewés
- Le contexte historique de la communauté
- Les Jardins d'Enfants (connaissance, participation, opinion de l'impact sur la communauté)
- La participation et l'implication (« involucramiento ») de la communauté
- APEDIBIMI (connaissance de l'association par la communauté)
- Suggestions et commentaires sur les Jardins d'Enfants et l'APEDIBIMI et opinion sur le retrait d'ERM du programme.

#### II.2.2.2.3. L'enquêteur:

Les entretiens ont été réalisés par l'auteur du travail avec l'aide d'un traducteur bilingue ixil-espagnol non impliqué dans le programme afin de ne pas influencer les réponses ou comportements des interviewés.

<sup>8</sup> Cf. annexe 8 Guides d'entretiens de Gemma Barjadi et tableau récapitulatif des entretiens

## II.2.3. EVALUATION D'IMPACT DES JARDINS D'ENFANTS AUPRES DES FAMILLES ET COMMUNAUTES

Cette partie présente la synthèse des observations et entretiens recueillis auprès du personnel des écoles, des parents et autres membres de la communauté .

Les sections s'organisent de manière à présenter les résultats par groupe cible.

Avant d'aborder l'impact des jardins d'enfants auprès de la communauté, il est nécessaire de resituer d'une manière générale la perception de l'éducation, et l'éducation bilingue en particulier par ces mêmes communautés.

### II.2.3.1. PERCEPTION DE L'EDUCATION ET DE L'ECOLE

- Pour la majorité des parents, l'éducation améliore de façon importante le développement intellectuel de l'enfant qui lui permettra d'accéder à de meilleurs emplois rémunérés mais aussi le développement physique par l'alimentation que donnent les écoles. Ils considèrent aussi l'avantage indéniable que représente l'apprentissage de l'espagnol indispensable tant dans les lieux de travail en dehors de leur communauté que pour l'accès à un meilleur emploi.

Mais, malgré l'importance donnée à l'éducation, les parents retirent leurs enfants dès qu'ils savent lire et écrire, faute de ressources économiques suffisantes pour les y laisser.

Seuls quelques rares parents voient l'éducation comme un inconvénient, une perte de temps.

- Pour les membres des Comités d'éducation, l'éducation est positive car les enfants apprennent à lire, écrire, à mieux s'exprimer, acquièrent des connaissances.

- Pour tous les promoteurs l'éducation est importante pour accéder à des emplois mieux payés. Ils considèrent que la majorité de la population est disposée à offrir une éducation à leurs enfants ; mais ils prennent aussi en compte la réalité économique des familles dont les revenus sont très faibles et qui se voient obligés de retirer leurs enfants de l'école.

Leur opinion par rapport à la qualité éducative dans le pays est qu'elle s'est améliorée, puisque maintenant un plus grand nombre d'enfants va à l'école et en particulier les plus jeunes..

- Les instituteurs de l'école primaire critiquent davantage le système éducatif au Guatemala que les groupes antérieurs. Ils incriminent, entre autres, le centralisme, le manque de matériel didactique . Ils notent que les formations en service proposées des maîtres sont rares. Un autre problème évoqué est que les instituteurs ne connaissent pas toujours les langues locales.

Concernant l'intérêt des parents pour l'éducation, leur opinion est mesurée. Ils notent une augmentation des inscriptions; en revanche, il y a peu d'intérêt des parents pour suivre les progrès des enfants sauf s'ils sont expressément convoqués à des réunions ou à la demande des professeurs

- Les autorités locales : pour eux aussi, l'éducation est importante car elle facilite l'accès à de meilleurs emplois. Elle permet aussi aux enfants d'aider leurs parents à se « débrouiller » de problèmes de documents administratifs. Ceci, d'ailleurs, permet aussi aux parents de comprendre l'importance des études.

Ce que les autorités remarquent le plus, ce sont les difficultés économiques des parents pour maintenir les enfants à l'école ; ils donnent l'exemple des migrations saisonnières qui entraînent le retrait des enfants de l'école.

L'éducation est aussi un moyen d'éviter la discrimination à laquelle est soumise la population indigène et leur permet de connaître leurs droits en tant que minorité ethnique

Les communautés étudiées sont conscientes de l'importance de l'éducation. Mais le problème reste le peu de marge de manœuvre qu'ont les familles à faibles revenus, pour donner une éducation complète à leurs enfants. En réalité ce sont les parents qui évaluent par eux-mêmes le moment où leurs enfants doivent abandonner l'école, en fonction des besoins économiques de la famille et du niveau d'apprentissage atteint par les enfants (pour eux, quand les enfants savent un peu lire et écrire, cet apprentissage a abouti). Les migrations saisonnières vers les grandes plantations agricoles, souvent le seul recours économique des familles, sont les principales causes d'absence des enfants à l'école.

### II.2.3.2. PERCEPTION DE L'EDUCATION BILINGUE

Au Guatemala, l'école a toujours favorisé la langue espagnole au détriment des langues Mayas. Et aujourd'hui, même si l'éducation bilingue a été promue et si, depuis le début des années 1990, les programmes d'éducation bilingue sont plus nombreux, les actions entreprises sont encore rares. Selon l'UNICEF, « ce sont autant les politiques ethniques que les politiques sociales de l'état qui défavorisent les membres de la communauté Maya, puisque les premières les condamnent progressivement à l'extinction culturelle et les secondes à la marginalisation sociale ».<sup>9</sup>

- La réponse des parents à cette éducation bilingue est ambivalente.  
- Concernant l'école primaire : pour certains, elle est importante puisqu'elle permet de promouvoir les capacités de leurs enfants dans leur langue maternelle. Mais pour la majorité, l'éducation bilingue entre en conflit avec l'idée que la langue principale d'ascension sociale est l'espagnol ; pour eux, il est important que leurs enfants l'apprennent à l'école plutôt que leur langue maternelle qu'ils connaissent déjà. Certains signalent que l'apprentissage de l'espagnol est important, afin qu'à leur tour les enfants puissent l'enseigner à leurs parents.  
D'autres préfèrent l'utilisation des deux langues, mais en considérant l'ixil juste comme un moyen permettant de mieux expliquer l'espagnol, non pour être appris.

En revanche, en ce qui concerne l'éducation pré-primaire, ils préfèrent dans l'ensemble l'utilisation des deux langues, l'ixil devant être privilégié comme moyen d'apprentissage de l'espagnol. Ils considèrent que les petits enfants ont plus de mal à apprendre une autre langue. Ils sont en tous cas satisfaits qu'au sortir des Jardins d'enfants les enfants parlent quelques mots d'espagnol.  
Les promoteurs ont noté l'opposition de certains parents à parler l'ixil dans les jardins d'enfants, se montrant plus intéressés à ce que leurs enfants apprennent rapidement l'espagnol puisque facteur d'ascension sociale.

- Les Comités d'éducation appuient le bilinguisme.  
Pour certains l'ixil ne doit être qu'un moyen d'apprentissage de l'espagnol, et ne doit pas être enseigné.  
D'autres sont conscients que leurs coutumes régressent et que le système éducatif facilite la perte des langues mayas : parler l'ixil à l'école peut éviter cette perte.

---

<sup>9</sup> « Analisis de Situacion de la Education Maya en Guatemala », UNICEF, Guatemala, avril 1994

- Pour tous les instituteurs, et les autorités locales l'éducation doit être bilingue pour la même raison invoquée plus haut: l'ixil doit être un moyen pour faciliter l'apprentissage de l'espagnol.

- Les promoteurs accordent de l'importance à la promotion de la culture locale en classe (utilisation de la langue, contes et légendes). La raison principale invoquée est que, d'une part, cela contribue à valoriser et préserver la tradition locale, d'autre part, cela aide les enfants à apprendre et comprendre leur culture, tout en facilitant l'apprentissage.

Au regard des communautés, la question du bilinguisme reste ambiguë. L'usage de l'ixil est valorisé seulement en tant que véhicule pour l'apprentissage de l'espagnol. C'est l'espagnol qui peut permettre une certaine ascension sociale, c'est à dire de trouver de meilleurs emplois mieux rémunérés tandis que leur langue ne peut servir que dans des zones déterminées.

Si l'apprentissage de l'écriture de leur langue maternelle n'est pas valorisé, c'est aussi qu'ils ne connaissent pas l'ixil comme langue écrite.

Ces réactions sont des réponses au système éducatif dominant qui n'offre pas les options ni alternatives nécessaires pour une éducation bilingue au niveau national. Les jeunes en particulier renient leur langue, refusent de la parler, et, partant, renient dans une certaine mesure, leur culture. Il y a tout un travail de fond à faire pour que les populations prennent conscience que l'usage de leur langue est un droit.

### II.2.3.3. PERCEPTION DES JARDINS D'ENFANTS

#### II.2.3.3.1. Impact sur les enfants

- Perception par les parents

En général, les parents valorisent les jardins d'enfants.

Tous considèrent que cette expérience préscolaire est très bénéfique pour les enfants parce qu'elle permet le développement de leurs capacités intellectuelles (la lecture, l'écriture, l'expression), l'apprentissage de l'espagnol, et une meilleure socialisation. Ce qui est mis en exergue est surtout que les enfants sont préparés pour entrer à l'école primaire.

Ils valorisent aussi l'apport des goûters qui leur permettent de réaliser quelques économies et contribuent à l'équilibre alimentaire des enfants, l'apport de matériel scolaire (crayons, cahiers...), et les enseignements donnés sur l'hygiène. La qualité des repas est qualifiée comme "bonne" par 69 % des parents (pour 25 % elle est "moyenne", et "mauvaise" pour 6%).

En ce qui concerne les installations : elles sont considérées comme "bonnes" par 62 % et "moyennes" par 36 %.

- Perception par le comité de direction de l'APEDIBIMI

Cette assemblée est composée de membres dont 75% ont leurs enfants dans les jardins d'enfants

Comme pour les parents, l'éducation pré-primaire est un moyen de préparer les enfants à entrer au primaire grâce à l'acquisition de la lecture ou de l'écriture ; c'est aussi un moyen de les socialiser et de leur faire perdre leur peur de l'école.

Les bénéfices qu'en retire la communauté sont donc : la stimulation qui se fait dans les centres, pour l'apprentissage et le développement des enfants ; les bons résultats obtenus en primaire par les enfants.

Seules 9 réponses ont soulevé des aspects négatifs: l'entretien et la propreté des centres et le fait que les petits jouent avec des plus grands.

- Perception par les membres des Comités d'éducation

Comme pour les parents, le premier avantage considéré est que les enfants vont avec confiance à l'école et se socialisent. Cette confiance est accentuée par le fait que les promoteurs sont de la même communauté : les parents amènent plus facilement leurs enfants aux jardins d'enfants, et les enfants « n'ont pas peur » vu que ce n'est pas un étranger.

Le Jardin d'enfants est considéré comme une grande occasion, surtout comparé à la situation que vécurent les parents quand ils étaient enfants.

- Perception par les promoteurs

Nous retrouvons la même perception que dans les groupes précédents: les enfants « n'ont plus peur » d'aller à l'école, ils se socialisent.

Ils valorisent aussi les résultats : les enfants sortent des jardins d'enfants en sachant un peu lire et écrire

Ils considèrent aussi comme importante la contribution du jardin d'enfant à l'alimentation et à la santé.

- Perception par les instituteurs

Il existe certaines frictions, entre les instituteurs et les Jardins d'Enfants. Selon eux, les enfants ne sortent pas assez bien préparés des Jardins d'Enfants pour intégrer le primaire. Il semble qu'il y ait un manque de coordination entre les Jardins d'enfants et les écoles primaires. Si, pour certains, les Jardins d'enfants peuvent aider au développement intellectuel de l'enfant, dans l'ensemble, ils disent ne pas en connaître suffisamment les objectifs, les moyens et les activités.

- Perception par les autorités locales

Les enfants « n'ont plus peur » d'aller à l'école ; ils sont initiés à la lecture et à l'écriture. Ils sont donc préparés, ce qui avantage les instituteurs, la majorité étant ladino et ne sachant pas l'ixil.

L'autre avantage considéré est encore l'apport alimentaire grâce aux repas donnés aux enfants.

### II.2.3.3.2. Les promoteurs

La majorité sont des personnes bilingues (ixil-espagnol ou quiché-espagnol) ou trilingue (ixil-quiché-espagnol) qui vivent près des centres préscolaires où ils travaillent. Si tous ont reçu une formation spécifique avant d'obtenir leur diplôme, ils ont aussi tous eu la possibilité d'améliorer leur niveau académique initial depuis qu'ils ont commencé ce travail.

Les promoteurs valorisent beaucoup les apports qui leur ont été apportés dans le cadre du programme Jardins d'enfants, tant dans leur vie personnelle que professionnelle. Ils insistent sur l'importance de la formation qu'ils ont reçue et sur les effets dans leur travail.

Ils s'impliquent dans leur travail au-delà du strict apprentissage. Le manque de ressources économique et les maladies sont les facteurs les plus mentionnés qui affectent les enfants et leur famille. Ils y répondent en essayant de motiver l'enfant et en établissant un dialogue avec les parents.

- Perception par les parents

Pour tous les parents les promoteurs réalisent un bon travail tant au niveau de l'enseignement que de l'éducation concernant l'hygiène.

Il a été demandé aux parents d'évaluer les différents aspects des centres, dont la présence des enseignants, leur ponctualité, et leur dévouement. La majorité (96 %) les ont évalués comme « bonne » (et 4% de « moyen »).

De même, la relation de l'enseignant envers les enfants a été qualifiée de « très bonne » pour 17 % et de « bonne » pour 75 %.

Quelques suggestions avaient été faites lors de la première étude en 1999, pour renforcer la formation des promoteurs afin d'améliorer encore l'apprentissage. Cela ayant été accompli la vision positive des parents en est renforcée

- Perception par l'équipe technique pédagogique locale

Les membres de l'équipe valorisent aussi la présence et le dévouement des promoteurs. De même, ils qualifient à 85 % leur niveau académique de " bon ". Leur connaissance du développement de l'enfant est reconnue par 77 % des membres comme " bonne " et par 23% comme " moyenne "

- Perception par les membres des Comités d'éducation

Leur perception des promoteurs est aussi positive quant au travail réalisé. En revanche, le manque de coordination entre les promoteurs et les instituteurs a été souligné ainsi que la méconnaissance des jardins d'enfants de la part de ces derniers.

- Perception par les instituteurs

Leur vision des promoteurs est critique . D'ailleurs ils prétendent ne pas connaître les objectifs des Jardins d'enfants, le rôle des promoteurs, leur niveau académique, ; en revanche ils commentent leur manque de fluidité en espagnol , à l'oral comme à l'écrit. Ils savent que les promoteurs ont un titre reconnu par le MINEDUC. Dans certaines communautés, il y a clairement des frictions dans les relations entre les promoteurs et les instituteurs, mais seulement dans le sens instituteurs/ promoteurs.

- Perception par les autorités locales.

Là encore le travail des promoteurs avec les enfants est valorisé et les autorités suggèrent d'augmenter le nombre de promoteurs.

#### II.2.3.3.3. Les Comités d'éducation

Les Comités d'éducation perçoivent eux-mêmes leurs fonctions comme étant de « contrôler si les éducateurs font leur travail », « donner des informations aux parents », « informer les gens pour qu'ils viennent aux cours d'hygiène ». Leur principale difficulté est de parvenir à réunir les gens car tous travaillent, la plupart dans les champs ; « certains viennent tôt, d'autres tard, il y a des retards quelle que soit la raison pour laquelle ils doivent se réunir ».

- par les parents

En 1999, G. Bardaji note que la majorité des parents connaissent l'existence des comités d'éducation, mais moins leurs fonctions. Ils savent qu'ils doivent superviser l'éducation, mais ne connaissent pas les activités qui sont réalisées concrètement. Ils reconnaissent cependant la nécessité d'un comité, par exemple « pour veiller sur le maintien et la présence des enfants à l'école », ou « pour aller chercher la nourriture des enfants là où on la donne ». En 2000, F.Rubio note que, seuls 28 % des parents indiquent ne pas connaître la fonction de ces comités. Même si le pourcentage est encore trop important on peut noter l'avancée réalisée en l'espace d'un an et demi environ.

En 1999, G.Bardaji signale qu'il y a parfois confusion entre le comité du jardin d'enfant et celui de l'école

Ainsi, dans le cas particulier de Las Violetas il y a deux comités distincts et il semble qu'il y ait un manque de coordination entre les deux. Peu de gens connaissent le comité du Jardin d'enfant même si certains savent qu'il s'est formé au moment de l'arrivée d'ERM .

A Juil aussi, il y a deux comités, l'un pour l'école, l'autre pour le Jardin d'enfant. De plus certains groupes de mères s'occupent de préparer dans l'école et d'autres groupes de mères ont la même fonction dans les Jardins d'enfant.

Certains parents ont souligné que les comités avaient besoin d'un plus grand appui pour pouvoir écrire des dossiers de demande d'appui, administrer l'argent, etc., enfin « pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent faire ».

- par les membres de l'équipe technique pédagogique (ETP) locale

Pour eux, les fonctions des comités sont principalement de veiller aux besoins des centres et d'en assurer le fonctionnement, de se réunir avec les promoteurs.

- par les promoteurs

Pour eux la principale fonction des comités d'éducation est de convoquer les gens aux réunions, de les inciter à y assister et de maintenir la communication avec les familles

- par les instituteurs

Ils ne connaissent pas toujours l'existence du comité d'éducation ou ne savent pas qu'il a en charge aussi des Jardins d'Enfants, pensant qu'il ne s'occupe que de l'école.

Pour eux, la fonction des comités d'éducation est d'être le porte-voix de la communauté, le médiateur.

Ils sont conscients que les membres des comités d'éducation ont des difficultés, « qu'ils donnent de leur temps sans être rémunéré » ; « qu'ils payent parfois de leur poche pour obtenir un document ou pour se déplacer dans le cas d'une démarche administrative ».

- par les Autorités locales

Certains ne connaissent pas le comité d'éducation du Jardin d'Enfant. Quand ils en ont la connaissance, les fonctions qu'ils lui attribuent sont de veiller aux réparations dans le Jardin d'Enfant quand il y a un problème matériel à résoudre ; d'appeler les parents si les enfants s'absentent ou de les inciter à venir aux réunions.

#### II.2.3.3.4. Les parents

##### a) La participation des enfants à la scolarité

L'information sur les pourcentages de présence et d'absence dans les pré-primaires d'ERM a été recueillie par l'équipe de M. Rubio en 2001 et calculée au moyen des registres d'inscription et de contrôle de présence dans les différents centres observés dans l'étude. Les pourcentages ont été comparés en terme d'âge et de genre<sup>10</sup> avec d'autres établissements de pré-primaire bilingue de DIGEBI. Le taux d'inscription dans les jardins d'enfants est élevé et : autour de 90 % des enfants inscrits ont assisté aux classes des Jardins Infantiles.

La présence est très élevée et quasiment identique pour les garçons et filles qui ont moins de 4 ans (respectivement, 91 % et 92 %). Cependant, en grandissant, la désertion augmente, d'abord pour les garçons, ensuite pour les filles. Les raisons données par les enseignants pour l'abandon de l'école sont variées mais pour beaucoup cela est dû au style de vie des familles qui migrent régulièrement (27%), et à la nécessité pour l'enfant d'apporter une aide économique à son foyer en aidant ses parents (10%); d'autres incluent l'inadaptation de l'enfant au système scolaire (15%) ou la maladie (10%).

Les raisons données par les parents aux professeurs sont similaires, mais les pourcentages diffèrent : les enfants doivent aider les parents (27 %), la maladie (23 %), l'enfant ne veut plus aller à l'école (19 %).

---

<sup>10</sup> Cf. annexe 9 Tableau des « Pourcentages de présence et de désertion des écoles de pré-primaire »

## b) La participation des familles aux activités des Jardins d'Enfants

### - Du point de vue des parents

Parmi les interviewés, une légère majorité sont des femmes ; la moitié d'entre elles dit ne pas être allée à l'école, les autres disent savoir lire et écrire. La majorité des femmes sont femmes au foyer et les hommes travaillent aux champs

Concernant leur participation aux activités des écoles pré-primaires, tous y ont participé d'une quelconque manière durant l'année précédant l'entrevue et pour 69 % d'entre eux, la fréquence a été d'une à deux fois par mois

Concernant leur difficulté à contribuer aux activités du centre, le travail est cité comme le facteur principal (67%); puis vient le manque d'habitude (20 %). C'est surtout pour les pères que la participation est rare parce que difficilement compatible avec le travail. Ce sont les mères qui sont le plus actives. Les hommes doivent subvenir à l'économie familiale, le plus souvent ils sont aux champs ou travaillent sur la côte. Ils sont donc une bonne partie de l'année hors des villages et quand ils travaillent leurs terres, souvent éloignées, ils en reviennent épuisés . Les horaires des réunions ne sont pas, non plus, toujours conciliables avec leurs horaires de travail. Une autre raison est que nombreux sont les hommes dans une communauté qui font partie de plusieurs comités, lesquels organisent aussi des réunions auxquelles ils doivent assister.

Il faut aussi souligner que, dans le contexte, la responsabilité de l'éducation des enfants de 3 à 6 ans revient plutôt aux femmes et que donc la mère joue un rôle plus important. que le père.

Cependant, les pères ne délaissent pas pour autant l'éducation de leurs enfants et ont exprimé leur désir de recevoir plus d'informations sur ce qui se passe à l'école, d'être eux aussi convoqués aux réunions et que ce ne soit pas seulement les mères qui y participent.

Concernant le type d'activités auxquelles les parents ont participé<sup>11</sup>, il s'agissait à 81 % de réunions et pour 64 % d'ateliers, principalement sur la santé et la nutrition.

94 % des personnes ont participé à la préparation des aliments, 73 % à la construction ou aux réparations, 89 % à l'appui économique aux centres et 63 % aux prises de décision pour le centre.

Tous les parents ont visité la classe de leurs enfants, la raison principale étant de s'informer sur les progrès de leurs enfants (97 %) ou de répondre à une demande de l'enseignant pour participer à une réunion (54 %).

Quant à leur propre perception de leur participation, les parents lient celles des hommes aux paiements des cotisations, à l'entretien du Jardin d'Enfant ou parfois à la construction de jouets. Celle des mères consiste en la préparation des repas scolaires pour les enfants, à assister aux réunions et à cuisiner pour les festivités. D'un autre côté, elles reçoivent des cours sur l'hygiène et la nutrition et assistent aux réunions concertées qui s'organisent quand il y a un besoin dans le Jardin d'Enfant (réparations) pour informer sur comment vont leurs enfants dans le Jardin d'Enfant, ou pour expliquer que leurs enfants doivent venir propres.

Il est important de noter que, à la demande des promoteurs, ils sont prêts à faire plus d'activités.

### - Du point de vue des Promoteurs:

Pour les enseignants, la participation des parents est considérée, dans la variété des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, comme " très importante ".

Aussi tous les enseignants ont une démarche active et requièrent la participation des parents dans les centres ; pour cela, ils ont établi diverses " stratégies " pour les motiver. En majorité (35%) cela consiste en des invitations à des réunions discuter du progrès des enfants (27%) et à des fêtes. Ils vont aussi rendre visite dans les foyers.

---

<sup>11</sup> Cf. annexe 10 Tableau de «Participation aux activités »

Quant au manque de participation des parents, les facteurs les plus souvent invoqués sont les maladies (35 %), et le manque de ressources économiques (19 %), ou des facteurs familiaux (11 %).

- Du point de vue des Comités d'éducation, Instituteurs et Autorités locales:

En ce qui concerne la connaissance de la participation des parents autour des Jardins d'Enfants, les instituteurs (primaire) ne connaissent aucune de leurs activités et les autorités locales ne sont guère plus informées. Pour les Comités éducatifs, leur connaissance de la participation des parents se réduit à la contribution économique et aux travaux de réparation pour les pères, et à la préparation des repas pour les mères.

Pour l'équipe technique pédagogique locale, c'est la contribution économique, pourtant extrêmement modeste qui caractérise le plus la participation de la communauté .

#### II.2.3.3.5. L'équipe technique pédagogique (ETP) locale

Selon eux, leurs responsabilités consistent dans le maniement des fonds (19 %), la gestion générale du centre (15 %), la nécessité de travailler avec les autres membres de l'association locale (19%), mais surtout de contrôler les promoteurs, et de convoquer les parents pour les réunions (respectivement 80 % pour chacune de ces tâches).

*Participation aux activités des Jardins d'enfants:*

Tous se rendent dans les classes et seulement 2 % n'a jamais participé à une réunion avec les parents. La majorité ne signalent aucun problème à participer aux activités. Parmi ceux qui citent une difficulté (27 %), la surcharge de travail est le premier obstacle, puis vient le problème des horaires.

91 % ont participé à des ateliers réalisés dans les centres, dont ceux concernant la santé (60 %) et l'administration du centre (40 %).

Les raisons invoquées pour leur visite des centres étaient de voir les progrès des enfants (91 %), de répondre à une requête des enseignants (27 %), mais surtout de montrer leur appui à ces derniers (85%).

#### II.2.3.3.6. Autres résidents de la communauté

Il s'agit de personnes n'ayant pas d'enfants dans les centres. La majorité s'identifie comme indigène et la plupart n'ont jamais été à l'école. Ils travaillent surtout aux champs ou sont femmes au foyer; et sinon travailleurs journaliers ou domestiques.

Dans l'ensemble, ils ont un niveau scolaire assez peu élevé et ne savent pas tous lire ou écrire. La plupart sont paysans (54 %) ou femmes au foyer (19 %)

*Connaissance du Jardin d'Enfants de leur communauté:*

77 % des interviewés connaissent les centres mais les réponses quant à leurs objectifs ont été assez variées. 30 % ne savaient rien. 20 % ont pu répondre qu'ils servaient à enseigner aux enfants les rudiments de lecture et d'écriture. Les autres ont mentionné, l'apprentissage de la propreté, de chansons, le fait de recevoir de la nourriture, etc.

*Perception de la valeur de l'éducation pré-primaire:*

Il a été demandé aux résidents de la communauté si, pour eux, il était nécessaire que les enfants viennent dans un centre éducatif avant d'intégrer le primaire. La réponse a été positive dans

96% des cas, cette expérience fournissant une base pour entrer au primaire, leur permettant d'apprendre à lire, à écrire et à étudier et aussi à vaincre leurs peurs avant de rentrer dans le primaire.

#### *Participation aux centres:*

La moitié (48 %) indiquent avoir participé dans les centres préscolaires, dans une large gamme d'activités Surtout dans les activités sportives (31%) mais aussi dans les constructions ou lors de fêtes. Ils disent aussi avoir assisté aux réunions (46 %), tous les trimestres ou deux fois par an pour plus de la moitié d'entre eux.

#### *Bénéfices du centre pour la communauté:*

Pour la grande majorité, la communauté bénéficie de la présence du jardin d'enfant : les enfants sont plus éveillés, ils apprennent à lire et à écrire, mais aussi l'espagnol et ils sont plus propres. Seuls 7% n'ont pas perçu de changement.

### II.2.3.3.7. Conclusion

Dans tous les entretiens des différents groupes, il existe une valorisation positive des Jardins d'Enfants.

Pour la communauté dans son ensemble les Jardins Infantiles sont bénéfiques pour le développement intellectuel et physique des enfants: les enfants n'ont plus « peur » d'aller à l'école, ils apprennent à se socialiser; ils en sortent mieux préparés pour entrer à l'école primaire, sachant un peu lire et écrire (même si quelques-uns ont dénoncé parfois le bas niveau d'apprentissage de l'écriture et de la lecture); l'apport alimentaire avec les repas implique non seulement un contrôle de l'alimentation mais aussi enlève une charge économique aux familles et une charge de travail pour les mères.

L'impact sur la vie personnelle des mères a été souligné par les parents, les promoteurs et les comités d'éducation : les Jardins d'enfants leur ont donné plus de liberté pour faire leurs tâches quotidiennes.

En termes quantitatifs, les actions menées en direction de la communauté afin de renforcer la participation des parents au fonctionnement journalier des Jardins d'Enfants sont nombreuses..

A titre d'exemple : un total de 75 réunions, avec la participation de 3381 Parents d'Elèves (1071 pères et 2310 mères) ont été organisées par les Promoteurs du programme pendant l'année scolaire 2000. (cf rapport annuel ERM

#### - Participation et perception des parents du programme

Les parents appuient réellement le concept de leur participation aux Jardins d'Enfants.

Celle-ci est centrée sur la contribution financière, l'entretien des installations, la fabrication de jouets, la préparation des repas, la participation aux réunions, à quelques activités festives et aux formations sur l'hygiène et la nutrition plutôt que sur la participation aux prises de décisions pour l'école.

En ce qui concerne les pères, leur travail fait qu'ils participent d'une façon plus occasionnelle que les mères aux activités des Jardins d'Enfants.

#### - Les promoteurs

Tous les interviewés évaluent leur travail d'une façon satisfaisante, les enfants apprenant à lire, écrire, dessiner, même si tous ne dominent pas bien les activités spécifiques réalisées.

Seuls les instituteurs émettent des critiques à leur encontre, en arguant de leur manque de connaissance des activités du Jardin d'enfant et du niveau académique des promoteurs, et en soulignant que certains promoteurs n'ont pas la maîtrise de l'espagnol.

Le fait que les promoteurs soient de la même communauté est un avantage pour la population qui les connaît (les enfants ne les craignent pas); de plus ils parlent ixil.

Les promoteurs, eux-mêmes, accordent une grande importance à ERM qui leur a facilité des études et leur a permis de faire un travail avec les enfants. Mais ils insistent pour recevoir davantage de sessions de formation, d'une façon plus continue .

Les Jardins d'enfants ont l'objectif de renforcer la participation parentale et les promoteurs y sont très réceptifs. Ils ont vis à vis de ce concept une attitude positive et y accordent une grande importance dans leur stratégie d'enseignement ; Ils s'impliquent personnellement (visites aux familles, invitations) pour obtenir que les parents s'intéressent aux activités de l'école. Cela se traduit par une participation plus élevée des parents si l'on compare avec d'autres programmes pré-primaires dans le pays (cf rapport de F.Rubio), tant en ce qui concerne la variété d'activités réalisées par les parents que leur fréquence.

Les promoteurs sont également attentifs aux problèmes des familles (pauvreté, maladies) et dans certains cas se déplacent personnellement pour aller les soutenir ; ils sont aussi conscients de la nécessité d'apporter un soutien affectif aux enfants.

#### - Perception des comités

Si tous les interviewés sont d'accord sur la nécessité d'un comité, peu sont au courant, en 1999, des activités qu'ils réalisent, surtout les femmes.

La majorité des comités sont intégrés par des hommes. Leur fonction est de veiller sur l'éducation des enfants de la communauté. Dans certains cas précis ils tiennent des réunions avec les instituteurs, avec le comité de direction de l'association AMIMAYA, avec les équipes d'ERM. Ils font des démarches, en direction des autorités municipales ou d'autres instances, s'ils cherchent à obtenir des appuis ou des dons matériels, par exemple des aliments pour les goûters des enfants ou un panier de basket.

Les femmes, parlant moins l'espagnol, ne sachant pas lire ou écrire, il leur serait plus difficile d'accomplir ces tâches. C'est cette capacité plus réduite à pouvoir gérer, peut-être, qui fait qu'elles ne sont pas prises en compte. Cela se traduit chez elles par une certaine méconnaissance de la fonction des comités.

#### *Evolution des comités*

Si, en 1999, l'existence des comités est donc connue, tous ne sont pas vraiment au fait de leurs activités et parfois ni les membres eux-mêmes. L'impression est que le comité peut travailler sans que les parents sachent exactement ce qu'ils font; seuls les promoteurs en étant informés.

En 2000 et 2001, un travail de mobilisation a été fait en direction des 13 comités d'éducation dûment légalisés que compte le programme afin, d'une part, d'appuyer et de développer la formation en gestion et organisation de ses membres et, d'autre part afin de renforcer la représentation des Comités d'Education dans les communautés :

- la formation des membres des Comités d'Education :

Deux ateliers de formation (4 jours) ont été réalisés auprès de 70 membres de comités constitués afin d'étudier le rôle d'un Comité d'Education et de déterminer les responsabilités spécifiques des ses membres (Présidents, Secrétaires, Trésoriers et autres membres du comité de direction.).

○ Rôle des Comités d'Education : promotion du préscolaire dans les communautés ; promotion de l'inscription des élèves ; coordination avec les Postes de Santé Primaire pour les contrôles médicaux des élèves ; entretien et gestion du matériel et des structures scolaires ; organisation et planification des réunions avec les autorités administratives et éducatives municipales, les parents d'élèves et les instituteurs du primaire ; distribution et gestion des

repas scolaires ; organisation des fêtes scolaires et, le cas échéant, résolution de problèmes avec le personnel enseignant..

○ Un profil de poste a été élaboré pour chaque membre du comité de direction des comités. Ont participé à ces formations les Maires Auxiliaires, les Comités de Développement Rural, les Comités de Santé, d'Eau Potable, de Femmes, de Jeunes, ainsi que les Promoteurs du programme et certains Instituteurs.

• Le renforcement de la représentation des Comités d'Education dans les communautés : Les Comités d'Education ayant pris leurs fonctions en 2000 ont été officiellement reconnus par les Municipalités de Nebaj, Chajul et Cotzal et ont été amenés à participer à certaines sessions des Unités Techniques de Planification Municipale. Ils participent désormais à la vie des villages, en coordination avec les Comités de développement communautaires, les coopératives, le corps enseignant, l'association de Promoteurs d'Education Pré-primaire (APEDIBIMI) et les parents d'élèves.

#### - L'équipe technique pédagogique locale:

Ses membres se perçoivent comme responsables de garantir le bon fonctionnement des centres. Afin de réaliser cette tâche, ils apportent un soutien pédagogique aux enseignants et contrôlent les fonds de l'école.

Ils participent aux activités du programme en faisant des visites d'appui et de supervision dans les classes, en assistant aux réunions avec les parents et en étant à leur écoute ; ils organisent et/ou assistent aussi aux ateliers de formation des enseignants et à ceux des comités

Ils sont eux aussi satisfaits des promoteurs quant à leur présence, ponctualité et dévouement, et aussi en ce qui concerne leur niveau de formation.

#### - Les autres résidents de la communauté:

Ils connaissent les jardins d'enfants de leur village et considèrent qu'ils sont bénéfiques pour la communauté puisqu'ils donnent les bases nécessaires aux jeunes enfants pour pouvoir suivre l'école : les enfants perdent leur timidité, « s'habituent à étudier », à utiliser le matériel, apprennent l'espagnol. Aussi ils appuient l'idée que les enfants assistent aux jardins d'enfants avant d'intégrer l'école primaire.

### **Recommandations**

#### **\* La participation des parents**

1. L'impression est que leur participation des parents se fait davantage en terme de contribution au soutien du programme en général qu' à celle de l'éducation de leurs enfants.

Or la famille continue d'être l'institution la plus importante pour l'éducation de l'enfant. La participation communautaire devrait impliquer l'appui de la famille, comme une instance éducative et pas seulement comme la responsable de l'alimentation et de l'hygiène de ses enfants. Le rôle des parents va bien au-delà de cela puisque ce sont eux qui transmettent les valeurs culturelles, morales et éthiques de leur communauté.

Les promoteurs devraient travailler davantage le contenu des réunions avec les parents pour mieux les informer des activités, solliciter leur participation dans ce cadre et leur faire comprendre l'importance du jeu comme technique pédagogique; en effet comme partout, certains considèrent le Jardin d'enfants comme « une perte de temps puisque les enfants y passent leur temps à jouer » .

2. Tous les parents ont participé à une ou plusieurs activités, et, de façon plus ou moins régulière, à des réunions. Mais leur plus grande difficulté à s'impliquer davantage est leur obligation de travailler, parfois loin et dans des conditions difficiles. L'équipe d'ERM devrait réviser les horaires des réunions et identifier les heures et jours qui pourraient être plus susceptibles de leur convenir.

4. L'autre constat est que la participation des parents est encore limitée à des tâches matérielles – préparation des goûters, entretien des bâtiments- plutôt qu'à la participation, même ponctuelle, aux activités pédagogiques - fabrication de jouets, interventions dans les classes , accompagnement dans les sorties-, et à la prise de décision, même s'il y a déjà un effort de fait dans ce sens.

5. Tous les parents ont observé que leurs enfants ont bénéficié de cette expérience préscolaire, qu'ils ont développé leurs capacités intellectuelles, ont appris à se socialiser et sont ainsi mieux préparés pour intégrer l'école primaire. Les parents sont dans l'ensemble satisfaits des différents aspects du programme inclus dans cette étude: le bénéfice apporté au développement de l'enfant, le travail des promoteurs, les installations physiques. Vu l'attitude positive des parents envers les programmes des Jardins d'enfants; ils peuvent alors être considérés comme une bonne source d'appui pour promouvoir les efforts dans l'acquisition de ressources publiques pour l'éducation préscolaire. Mais il faudrait encourager leur participation à un niveau décisionnel.

\* En ce qui concerne la faiblesse des relations entre les instituteurs et les promoteurs, il faudrait organiser des réunions entre les instituteurs et la coordination technique administrative de chaque zone où le travail avec les enfants soit expliqué, pour aboutir à une méthodologie commune dans le domaine pédagogique puisque que les enfants, en sortant des jardins d'enfants, sont sensés poursuivre leur scolarité. Actuellement, dans les Jardins d'enfants la méthode est plutôt participative tandis que dans le primaire elle est plus directive et le changement provoque une répercussion sur leur rendement.

Il s'agirait donc de développer l'articulation entre le pré-primaire et la primaire avec l'appui des cadres techniques du ministère.

### II.3. L'ASSOCIATION

Dans l'objectif de la pérennisation du programme, ERM a donc cherché des appuis du côté des institutions, des communautés et de l'associatif, avec la création de l'APEDIBIMI (Association de promoteurs d'éducation initiale bilingue maya-ixil).

Si, dans le travail développé en commun avec APEDIBIMI le rôle de ERM est plutôt centré sur le soutien pédagogique, l'APEDIBIMI, en tant qu'association locale, doit tenir un rôle important en ce qui concerne le développement et l'approfondissement des différents axes de travail suivants :

- la dynamisation de la participation communautaire
- la défense d'un modèle d'enseignement culturellement adéquat (bilinguisme, culture ixil)
- un soutien aux jardins d'enfants et aux promoteurs qui va au-delà de ce que peut offrir le MINEDUC. Ceci comprend la gestion des centres de documentation communautaire qui favorisent l'auto formation des enseignants, une vigilance permanente sur la qualité

du travail dans les classes, un appui en matériel pédagogique, l'apport de goûters plus substantiels etc.

- des démarches administratives menées conjointement avec ERM auprès des autorités éducatives pour assurer les postes des promoteurs et le statut des équipes pédagogiques.
- le renforcement de ses capacités en gestion et en organisation : gestion d'un budget, organisation des activités et des réunions, etc.

## II.3.1. ANTECEDENTS

### II.3.1.1. HISTORIQUE

L'association a été créée en septembre 1995 et légalisée en 1998.

Elle est née à partir de l'expérience développée dans le cadre de ce programme d'attention préscolaire. Dès 1995, les groupes concernés par ce programme (enseignants et familles) ont exprimé la volonté de s'organiser pour faciliter le transfert de responsabilités d'ERM à une organisation locale capable de maintenir le projet, de le développer et d'en assumer la gestion. Ils ont voulu aussi disposer d'une entité propre qui puisse les représenter au niveau local et national et promouvoir l'éducation préscolaire pour les enfants indigènes. En effet, à partir de 1995, dans le cadre du processus de paix, se sont mises en place des commissions chargées d'élaborer des propositions en vue de la Réforme Educative Nationale. Différentes organisations Mayas telles que la *Coordination des organisations du peuple Maya* (COPMAGUA) et le *Conseil national d'éducation maya* (CNEM), ont sollicité ERM pour faire des apports théoriques et pratiques sur des aspects de l'éducation préscolaire. A cette occasion, les équipes d'éducateurs ixil ont eu l'occasion de présenter leur expérience dans le cadre des Jardins d'Enfants. La nécessité s'est confirmée de laisser aux responsables ixils la tâche de promouvoir et de défendre eux-mêmes le programme.

C'est ainsi qu'ils ont décidé de créer un organisme qui les représente légalement et qu'est née L'APEDIBIMI.

Constituée initialement par les seuls éducateurs de jardins d'enfants, l'association a très rapidement intégré les instituteurs - coordinateurs locaux (chargés de la formation permanente et de la supervision), dans la mesure où les éducateurs étaient dans l'impossibilité de se déplacer fréquemment pour assurer le travail de l'association, notamment la promotion. Par ailleurs, il convient de préciser que certains éducateurs sont également des leaders au sein des comités de village et assurent des fonctions qui les retiennent dans leurs communautés.

L'association rassemble des personnes qui, pour la plupart, se sont formées et ont travaillé ensemble depuis 1991. Composée dans sa totalité d'indigènes Maya - Ixil qui ont souffert et souffrent encore de la violence politique et de la discrimination sociale, l'association est très consciente du rôle qu'elle a à jouer vis-à-vis des jeunes générations. Elle est déterminée à poursuivre et renforcer les contacts déjà établis avec ses interlocuteurs et partenaires à différents niveaux (institutions d'état, Ministères, universités, organisations maya, associations de promoteurs), et à se faire une assise au niveau national.

C'est ainsi qu'elle a réussi à s'intégrer à la *Coordination d'éducation des populations déracinées* (CEPD) de l'*Assemblée consultative des populations déracinées* (ACPD) et au *Comité d'éducation maya* (CNEM).

L'association doit progressivement définir son rôle dans le processus de consolidation comme dans la modélisation et la diffusion de l'éducation préscolaire et elle doit construire son autonomie, sachant que, face à l'absence d'offre éducative dans le domaine de l'éducation initiale dans le pays, le programme "jardins d'enfants" revêt une importance particulière:

### II.3.1.2. LES OBJECTIFS POURSUIVIS

L'association s'est fixé des objectifs à partir de ceux poursuivis par ERM, et qui visaient à apporter une réponse spécifique aux besoins en éducation des enfants indigènes déplacés âge préscolaire.

Ses membres ont mené une réflexion sur les possibilités de s'organiser légalement afin de reprendre l'ensemble des activités et poursuivre la coordination avec les communautés et les institutions.

Ses statuts définissent les objectifs suivants :

- a) Promouvoir l'éducation initiale dans l'aire ixil et progressivement dans le reste du département et à l'échelle nationale.
- b) Etendre les centres d'éducation initiale - Jardins d'enfants - dans les municipalités de Nebaj, Chajul, et Cotzal.
- c) Compléter la formation du personnel éducatif (promoteurs) et du personnel de supervision (coordinateurs municipaux )sur le plan pédagogique et organisationnel.
- d) Obtenir l'intégration définitive du personnel formé au ministère de l'éducation .
- e) Devenir une instance d'échange et de systématisation d'expériences innovatrices en faveur de l'éducation initiale du peuple maya.
- f) Accompagner et promouvoir le processus de Réforme de l'éducation, notamment dans le domaine de l'éducation préscolaire bilingue.

### II.3.1.3. LA STRUCTURE ACTUELLE

Une assemblée générale, l'organe qui a le plus d'autorité au sein de l'association, composée de 45 promoteurs et des membres de l'équipe technique pédagogique. Elle se réunit trois fois par an et de manière extraordinaire selon les nécessités. Ses principales fonctions consistent à :

- Elire les membres du comité de direction (junta directiva)
- Connaître et résoudre tout ce qui concerne les rapports sur les activités réalisées, les états comptables et financiers, les plans de travail, les budgets présentés par le comité de direction
- Adopter les décisions nécessaires et adéquates pour la réalisation des activités de l'association.

Un comité de direction, composé de 11 membres, dont les principales fonctions sont :

- Veiller à respecter les statuts de l'association.
- Promouvoir les activités pour maintenir et élargir les programmes de l'association.
- Administrer le patrimoine de l'association.
- Administrer les dépenses de fonctionnement de l'association.

Un secrétaire exécutif: recruté en mars 2000 pour travailler directement pour l'association, il est en charge pour le moment de :

- Assurer la liaison entre le comité de direction et les membres de l'association.
- Gérer et administrer les questions associatives.
- Développer les coordinations institutionnelles.

Un conseiller technique, coopérante de l'ONG belge VOLENS (« Volontaires pour l'enseignement ») recrutée en juin 2000 pour une période de 2 ans. Ses fonctions sont définies ainsi :

- Renforcer les capacités associatives et organisationnelles du comité de direction.
- Apporter un appui technique dans l'élaboration de projets et/ ou documents de présentation de l'association.
- Assurer la liaison entre le comité de direction et le conseil d'assistance
- Assurer le lien entre VOLENS, ERM et l'APEDIBIMI.

Un Conseil d'assistance : conseil multidisciplinaire composé de quatre personnes qualifiées en pédagogie, participation communautaire, relations avec les institutions et promotion, gestion de l'organisation. Les conseillers sont dûment accrédités devant le comité de direction, ne participant qu'oralement, en apportant des orientations, des suggestions et des lignes de travail pour l'association.

Des Commissions . Il existe en principe 6 commissions : pour l'éducation, la culture et les sports, la santé, la promotion, la femme, et enfin une commission de centres de documentation communautaire. Chacune est intégrée par 5 membres de l'APEDIBIMI.

#### II.3.1.4. LES ACTIONS D'APPUI ET DE RENFORCEMENT DE L'ASSOCIATION

Plusieurs actions ont été réalisées, visant à consolider et promouvoir l'association, ainsi qu'à l'intégrer dans le réseau des organisations participant à l'effort d'éducation nationale. Cela a impliqué de la part d'ERM de nombreuses réunions d'information et plusieurs ateliers de formation à l'attention des membres du Comité de direction et/ou des membres de l'assemblée de l'APEDIBIMI.

##### Au niveau interne

- Les membres du Comité de direction et/ ou certains membres de l'assemblée de l'APEDIBIMI ont reçu en 2000 plusieurs formations techniques (comptabilité, informatique, définition du rôle et élaboration du profil de poste des responsables de cinq Centres de Documentation Communautaire, gestion de bibliothèques). Par ailleurs, les membres de l'équipe technique de ERM, à la fois membres du comité de direction de l'APEDIBIMI, ont poursuivi leur formation universitaire afin d'obtenir une maîtrise en pédagogie, niveau nécessaire pour pouvoir obtenir un poste de superviseur d'Education Préscolaire dans le cadre du MINEDUC.

- Une restructuration des différentes commissions internes de l'APEDIBIMI a été à l'ordre du jour de l'assemblée générale de l'association, au cours de laquelle ont été redéfinis les objectifs, règlements et fonctions de chaque commission.

- Un atelier réalisé par ERM en décembre 2000, avec la participation du comité de direction et de l'assemblée de l'APEDIBIMI, a permis l'identification des problèmes rencontrés dans les communautés Ixiles en matière d'éducation. A partir de là, les objectifs de l'association ont pu être redéfinis et le Plan d'Action 2001 de l'association élaboré. Il inclut parmi ses axes d'actions prioritaires le suivi pédagogique des promoteurs dans leur classe, la sensibilisation et mobilisation communautaires, la recherche de fonds pour le maintien et l'enrichissement des Centres de Documentation et le suivi administratif de chaque promoteur.

- L'association compte désormais avec un certain nombre de conseillers auxquels ils peuvent s'adresser pour résoudre des problèmes ponctuels (un secrétaire exécutif financé par le

programme, chargé de la gestion administrative et comptable, une conseillère technique coopérante belge de VOLENS, un juriste, un fonctionnaire du ministère de l'éducation spécialiste en administration éducative).

#### Au niveau communautaire

Un travail de renforcement de l'image de l'association au niveau communautaire a été initié, avec la participation de l'équipe technique d'ERM, du comité de direction, du secrétaire exécutif et de la conseillère technique de l'APEDIBIMI. Plusieurs actions ont été réalisées :

- Un atelier de deux jours organisé avec la commission de promotion de l'association a permis de mieux définir son rôle et ses objectifs, en soulignant l'importance du soutien communautaire pour la promotion et la défense du programme préscolaire.
- Toutes les réunions organisées par ERM au niveau communautaire sont mises à profit pour présenter l'APEDIBIMI et expliquer que cette organisation sera à terme chargée d'assurer le suivi du programme préscolaire dans l'aire Ixil.
- Un stage de six semaines réalisé par un étudiant de maîtrise en administration éducative a été mis à profit pour élaborer un dépliant et un spot publicitaire radiophonique de présentation des centres de documentation communautaires, lesquels sont amenés à passer sous l'administration propre de l'APEDIBIMI.
- Une interview radiophonique transmise dans toute la zone, en ixil et en espagnol, a été réalisée au moment des inscriptions scolaires, avec la participation du responsable de programme d'ERM Quiché et du secrétaire exécutif de l'APEDIBIMI.

#### Au niveau institutionnel

- L'association en tant que telle est désormais reconnue par plusieurs instances impliquées dans la promotion du préscolaire et au sein desquelles participent à la fois ERM et l'APEDIBIMI : la Commission d'éducation technique de planification de Nebaj, le Réseau d'éducation préscolaire du Quiché, aux Supervisions de l'Education, le groupe consultatif pour la réforme éducative, les supervisions d'éducation municipales, les directions départementales d'éducation du Quiché, le ministère de l'éducation.
- L'association fait partie de plusieurs réseaux et organisations de défense et promotion de l'éducation et culture maya.
- L'APEDIBIMI fait aussi partie de l'Assemblée Consultative des Populations Déracinées (ACPD).
- En juillet 2000, l'APEDIBIMI a participé à la 3ème Rencontre Participative pour l'Education Préscolaire, organisée par l'université de San Salvador, avec la participation de 700 délégués d'Amérique Centrale.
- En décembre 2000, elle a été invitée à participer à la 1ère rencontre de Partenaires et Projets de l'Union Européenne au Guatemala. Le délégué de l'association a participé à plusieurs ateliers techniques lui ayant permis de travailler les critères et formats de présentation de demandes de financement de projets présentés par les organisations locales.

### II.3.1.5. LE TRANSFERT DE RESPONSABILITES A L'APEDIBIMI

Certaines responsabilités du projet ont déjà été en partie transférées à l'association, en particulier depuis le recrutement de son secrétaire exécutif.

#### Au niveau pédagogique

Le suivi des promoteurs dans leurs activités préscolaires se réalise au travers d'une visite mensuelle de l'équipe technique pédagogique (ETP) de ERM, conformée par personnel mixte ERM/ APEDIBIMI. La formation continue de l'ETP, sous la direction de la responsable pédagogique d'ERM, permet à l'APEDIBIMI de pouvoir compter sur un personnel ixil capable d'assurer le suivi du programme et la supervision des promoteurs.

#### Au niveau communautaire

- La responsabilité de cette composante du projet est désormais attribuée à l'APEDIBIMI, laquelle se charge de divulguer et promouvoir le programme préscolaire auprès des autorités municipales, des comités d'éducation, des comités de développement et la communauté en général. Le travail réalisé par la Commission de Promotion et de Culture de l'association est facilité du point de vue financier et logistique par ERM, l'association ne disposant pas encore de fonds propres pour réaliser cette action.

- Les cinq centres de Documentation Communautaires (CDC) créés par ERM sont amenés à passer sous la responsabilité de l'APEDIBIMI. Pour préparer ce transfert et au-delà de la formation technique des responsables de CDC, un travail de recherche a été initié visant à définir les modalités de transfert des CDC à l'association ; élaboration de statuts, fonction et règlement des CDC et légalisation de la donation des CDC à l'association au travers d'un acte de donation officiel signé par ERM , l'APEDIBIMI et les autorités locales.

#### Au niveau institutionnel

- En vue de la pérennisation du programme, il est nécessaire d'obtenir du ministère la nomination du personnel technico-pédagogique ERM/ APEDIBIMI comme superviseurs municipaux de l'éducation préscolaire. Cette figure n'existant qu'au niveau du primaire, il s'agit d'entamer une négociation basée sur une argumentation technique et légale avec le ministère pour obtenir la nomination d'au moins trois superviseurs dans l'aire Ixil et un dans le Petén.

#### Au niveau gestion-finances

- Depuis 1999, une partie des fonds du programme est transférée à l'APEDIBIMI afin que l'association apprenne à gérer elle-même les dépenses liées à ses propres activités. Celles-ci incluent désormais : les assemblées générales ; les frais de transport, viatiques et représentations ; le salaire du secrétaire exécutif et les frais d'administration courante. Par ailleurs, l'association dispose aussi d'un fonds, généré par les cotisations de ses membres et par six mois de salaires reversés par tous les promoteurs lors de la prise en charge rétroactive de salaires par le ministère en 1999. L'ensemble de ces fonds est géré par l'APEDIBIMI sous la supervision du comptable d'ERM, lequel est chargé de contrôler l'exactitude des rapports financiers et le respect des conventions passées à cet effet entre ERM et l'association.

- L'APEDIBIMI a été autorisée à utiliser une partie de ses fonds pour l'achat d'un terrain, afin de pouvoir initier la construction de locaux qui seront le siège de l'association au moment du retrait d'ERM.

- Avec l'aide d'ERM, l'APEDIBIMI a formulé en 2000 trois demandes de financement (pour l'achat de livres de jeunesse, pour un projet de construction d'un centre de formation, pour une demande de matériel pédagogique et didactique).

#### II.3.1.6. PERSPECTIVES

Au cours des dernières années, cette association qui regroupe les promoteurs d'éducation initiale bilingue maya-ixil, a donc parcouru un long chemin : organisation interne, sensibilisation et mobilisation des communautés villageoises autour de la problématique de l'éducation préscolaire, représentation institutionnelle, contacts avec les autorités éducatives locales et départementales, initiative de recherche de fonds pour les jardins d'enfants et les centres de documentation pédagogique, réflexion sur sa vocation et son ouverture à de nouveaux membres, pour défendre une éducation préscolaire bilingue en milieu rural, qui soit respectueuse de la culture des enfants. Cette association cherche progressivement à s'attacher les services de « personnes ressources », et apprend à gérer de petits projets, sur les plans administratif et financier. Signalons aussi que l'association a toujours tenu ses assemblées, a procédé à des élections et qu'aucun des membres présents depuis le début ne s'en est retiré.

Dans sa stratégie de transfert des responsabilités à l'association locale, l'évolution de l'APEDIBIMI qui s'est agrandie et renforcée comme institution depuis sa création, a conduit ERM, en octobre 2001, à solliciter une consultation de quatre mois (octobre 2001 à janvier 2002) menée par un consultant externe, le Dr Victor Puac, afin d'établir un état des lieux de l'association.

### **II.3.2. LE PROJET DE CONSULTATION**

#### II.3.2.1. LA PROBLEMATIQUE

Depuis la création de l'association, pendant ces années où elle s'est renforcée, les membres du comité de direction, en plus de régir l'association, ont eu aussi un rôle exécutif dans la réalisation d'activités et de projets relatifs au programme du pré-primaire. Ce double rôle les a amenés en diverses occasions à une surcharge de responsabilités. De plus, jusqu'à maintenant, les commissions de l'association n'ont pas répondu de façon appropriée aux nécessités pour lesquelles elles avaient été créées initialement. Ce fonctionnement limité des commissions s'explique par différentes raisons comme, par exemple, la distance physique entre le chef-lieu municipal où se situe le siège de l'association et les communautés où travaillent les membres de l'association ou encore le manque de clarté dans la définition de l'intervention pour chacune des commissions au sein de l'APEDIBIMI.

Il est apparu indispensable de faire un état des lieux sur le fonctionnement de l'organisation de cette association, afin de définir la future structure et la constitution d'une branche opérationnelle, responsable de l'exécution des actions concernant le programme. Il s'agissait donc de connaître les besoins en personnel et les profils de poste nécessaires, de définir les rôles de chaque composante de la structure, les faiblesses, les perspectives, les axes à renforcer. Cela devait permettre de prolonger les acquis déjà obtenus et de déléguer des responsabilités de façon raisonnée et progressive.

Cette mission a été confiée à un consultant externe local, qui a été sélectionné entre plusieurs candidats par APEDIBIMI, avec l'aval d'ERM.

Le choix s'est porté sur le Dr Puac, de nationalité guatémaltèque, indigène d'ethnie kakchiquel, directeur d'un cabinet d'études, le SESAM, ayant lui-même effectué de nombreuses consultations pour des organismes internationaux (UNICEF, FAO, INCAP), pour des ONG nationales et internationales, pour des mairies (en particulier la Commission Technique Municipale de Nebaj) et pour des organisations de base.

Sa connaissance des institutions, de la société indigène et du terrain où s'est développé le programme, en faisait un candidat éminemment recevable.

Sa mission s'est déroulée entre octobre 2001 et janvier 2002. Elle a donné lieu à un rapport intermédiaire et un rapport final dont les éléments principaux sont portés aux chapitres suivants (II.3.2.2. à II.3.3.3.)

#### II.3.2.2. MISSION DE LA CONSULTATION

- 1- Evaluer la relation de travail de travail entre ERM et l'association APEDIBIMI (niveau de dépendance et d'interdépendance)
- 2- Evaluer la capacité des ressources humaines de l'association
- 3- Evaluer le niveau d'appropriation et la vision de l'APEDIBIMI sur le programme de pré-primaire.
- 4- Proposer une stratégie de transfert du programme de ERM vers APEDIBIMI.
- 5- Proposer un organigramme structurel de APEDIBIMI qui inclut une branche opérationnelle et les articulations entre celle-ci et la structure de l'association.

#### II.3.2.3. LES RESULTATS ESPERES

- 1- Définir les formations à donner aux membres de l'association dans le cadre de la pérennisation du programme de pré-primaire.
- 2- Définition du niveau optimal de gestion du programme de pré-primaire par APEDIBIMI, en ce qui concerne les aspects techniques et administratifs.
- 3- Définition des stratégies d'action et d'appropriation du programme par APEDIBIMI, au niveau communautaire.
- 4- Définition des processus internes lui permettant d'atteindre les étapes de transfert établies dans une convention signée entre ERM et APEDIBIMI.
- 5- Elaboration d'un organigramme structurel et fonctionnel qui lui facilite la gestion du programme.

#### II.3.2.4. LA METHODOLOGIE

##### Première étape

- Lecture des documents afin de prendre connaissance de l'APEDIBIMI.
- Entretiens individuels et de groupes avec des membres de l' APEDIBIMI et de l'équipe locale d'ERM.
- Elaboration des outils (FODAS)
- Développement des « FODAs » (**F**ortalezas - points forts, **O**portunidades - possibilités, **D**ebilidades - points faibles, **A**menazas – menaces)
- Présentation des résultats à APEDIBIMI et ERM (atelier).

### Deuxième étape

- Réunions de réflexions avec le comité de direction de APEDIBIMI sur les résultats de la première étape et élaboration de propositions qui contribuent à améliorer le travail de APEDIBIMI dans la pratique.
- Elaboration de la stratégie.
- Présentation des résultats à APEDIBIMI et ERM.(atelier)

### Troisième étape

- Elaboration d'un rapport final
- Remise et présentation du rapport final au comité de direction de APEDIBIMI et à ERM.

### Quatrième étape

- Validation à posteriori des avancées obtenues par une visite du consultant à APEDIBIMI qui doit être effectuée en juin 2002.

La méthodologie de travail a consisté en une approche participative afin que les personnes concernées puissent apporter les éléments nécessaires, se sentir impliquées dans le développement du processus, et en même temps, puissent assumer les résultats finaux de manière responsable.

L'étude s'est déroulée principalement sur le terrain, dans la région Ixil.

Les diverses rencontres et réunions de travail avec le comité de direction et l'assemblée des membres de l' APEDIBIMI se sont tenues au siège de l'association, à Nebaj.

La présentation des résultats a eu lieu à Guatemala Ciudad en présence de la responsable de programmes du siège et du chargé de programmes de la Fondation van Leer, partenaire du projet.

## **II.3.3. APEDIBIMI : UNE EVALUATION PARTICIPATIVE**

Il s'agit ici de considérer le processus de connaissance et d'analyse mené au cours de la consultation qui avait pour objet de resituer l'association dans le cadre des différentes relations qu'elle entretient au sein de ses membres, avec les communautés, avec ERM et avec d'autres institutions . Il s'agissait aussi de dégager ses potentialités à assumer son rôle dans le domaine de l'éducation pré-primaire, et ce, d'un point de vue technique, méthodologique et stratégique.

### II.3.3.1 LES FODAS : POINTS FORTS, POINTS FAIBLES, OPPORTUNITES ET MENACES

Au cours de ce premier travail, des réunions de réflexion avec les membres de l'APEDIBIMI et les membres de l'équipe locale d'ERM ont permis de mettre en évidence des caractéristiques de l'APEDIBIMI concernant les statuts, l'organisation interne, le fonctionnement technique et méthodologique, et administratif.

- Les statuts

- Les points forts : les statuts soulignent le rôle de chacun, au sein du comité de direction qui a été bien défini, la spécialisation des membres dans le champ éducatif, la définition claire des objectifs en ce qui concerne l'éducation pré-primaire, l'établissement de

cotisations pour les associés actifs (dont le paiement effectué sans retard conduit d'ailleurs à une bonne gestion comptable).

- Les opportunités :. La reconnaissance locale, nationale et externe peut contribuer à renforcer la promotion d'APEDIBIMI. L'aire Ixil présente des opportunités importantes pour renforcer et élargir le processus d'éducation préscolaire du fait de certains facteurs tels que les conditions de ruralité difficiles, le conflit armé récemment terminé, la pauvreté extrême, la couverture minimale de l'éducation pré-primaire, l'absence quasi totale d'autres organisations pour s'occuper de l'éducation pré-primaire. Enfin l'aire géographique est prioritaire comme milieu d'action pour des actions de développement communautaire.
- Les points faibles et menaces soulevés sont :
  - l'absence d'un plan de divulgation des statuts par le comité de direction qui peut conduire à leur faire perdre leur sens initial.
  - la focalisation des statuts sur la partie éducation, qui limite l'élargissement du travail à d'autres champs du développement rural intégral et donc « laisse peu de possibilités (à l'association) de rentrer dans une dynamique de pérennisation future ».
  - le manque de règlements internes liant les statuts au travail effectué dans les différents champs et sans la mise en place d'un suivi connu par tous ne permettra pas de faire connaître ce qui est mis en oeuvre par l' APEDIBIMI.
  - Il a été reproché aussi une contradiction entre la théorie, dans les statuts, autorisant toute personne à devenir associé, et la pratique, où seuls les promoteurs en sont membres.

- L'organisation interne de APEDIBIMI

- Les points forts sont :
  - la reconnaissance du travail de l'association par les communautés où elle agit.
  - les réunions régulières, le nombre d'associés actifs (45).
  - la définition claire des postes des membres participant aux jardins d'enfants.
  - la reconnaissance par le ministère de l'éducation et autres autorités locales ou organisations mayas auxquelles elle participe.
  - la définition d'un plan de travail mensuel, trimestriel et annuel.
  - le contrôle comptable.
  - la prise en compte de la culture locale dans le processus d'apprentissage dans les jardins d'enfants.
- Les opportunités:
  - Si le comité de direction continue à se former de manière systématique, il pourra potentialiser son travail pour renforcer l'APEDIBIMI.
  - L'assignation des ressources financières à l' APEDIBIMI lui donnera l'expérience nécessaire pour assumer la gestion financière au moment du transfert.
  - Le fait d'avoir un espace d'interaction avec les communautés et surtout les parents est vital pour consolider le processus .
  - La possibilité pour APEDIBIMI de se spécialiser en éducation pré-primaire avec des contenus culturels locaux et l'autorité dans ce champ éducatif qu'elle peut générer.
  - L'espace dont elle peut profiter pour étendre sa couverture du programme au moment de se consolider est importante.
  - Le niveau académique reconnu par le ministère de l'éducation.
  - Le fait de disposer d'une structure organisationnelle forte et solide peut lui faciliter la future gestion.

- Les points faibles et menaces :
  - Le programme des jardins d'enfants et les centres de documentation ne sont pas encore sous le contrôle total de l'association.
  - Les fonctions des commissions ne sont pas encore connues par tous les membres.
  - Il n'existe pas de règlements internes pour le comité de direction ni pour les autres structures organisationnelles de l' APEDIBIMI.
  - Manque de suivi dans les activités planifiées. Manque de temps dédié aux formations des jardins d'enfants qui sont plus des activités ponctuelles réalisées par ERM.
  - Le nom de l'association est peu identifié
  - Parfois, APEDIBIMI est synonyme de ERM et vice-versa.
  - La connaissance des procédures de travail par certains membres seulement du comité de direction peut limiter les avancées de l' APEDIBIMI.
  - Manque de divulgation du plan de travail au sein du comité de direction.
  - Le processus de transfert du programme se présente comme difficile faute de disposer d'une procédure organisée conjointe.
  - Difficulté pour mettre en place un contrôle dans le processus de gestion
  - Le manque d'un siège propre à l'association pourra rendre plus difficile à un moment les relations de travail et interpersonnelles entre ERM et APEDIBIMI.
  
- Technique et méthodologie de APEDIBIMI
  - Les points forts sont :
    - Le travail dans la champ éducatif préscolaire se fonde sur les normes du ministère de l'éducation, sur l'expérience d' ERM ainsi que sur les aspects culturels, sociaux et traditionnels de la région.
    - L'accompagnement didactique d'ERM
    - La réalisation d'un travail avec les leaders de la communauté et les parents ainsi que la participation de ces derniers dans les jardins d'enfants.
    - Le succès de la professionnalisation des promoteurs.
  
  - Les opportunités :
    - Parvenir à un accord avec ERM sur le processus de transfert.
    - Continuer la spécialisation des ressources humaines dans l'aire Ixil
  
  - Les points faibles et menaces :
    - Manque de temps consacré à l'APEDIBIMI par les membres du comité de direction pour avoir d'autres occupations (double rôle pédagogique et administratif) qui entraîne un manque d'accompagnement technique et logistique de la part du comité de direction dans le processus de transfert
    - Peu de connaissance du fonctionnement d'une association de la part des membres.
    - Sentiment de confrontation entre les membres de ERM et APEDIBIMI
    - ERM ne donne pas un espace à l'APEDIBIMI pour qu'elle prenne le contrôle de l'administration.
    - Il n'existe pas un processus de formation de ERM envers APEDIBIMI pour le processus du transfert
  
- L'administratif
  - Les principaux points forts sont :
    - Elle a une structure administrative de gestion interne

- Elle possède des mécanismes internes de coordination comme la programmation des réunions.
  - Des outils administratifs garantissent sa fonctionnalité (documents comptables, actes de réunions, etc.)
  - Le fond commun est alimenté par les contributions ordinaires et extraordinaires des associés.
  - Les relations avec d'autres organisations d'appui financier ont été renforcées ; des projets orientés vers l'éducation ont obtenu de bons résultats.
- Les principales opportunités :
    - Le processus de transfert est un défi majeur mais les potentialités sont importantes.
    - La possibilité de manœuvrer ses propres fonds renforcera des prises de décisions plus optimales.
    - La reconnaissance de la communauté des actions réalisées par l'association pourra bénéficier à la consolidation du processus.
    - L'appui technique administratif dans la conduite du processus éducatif et de gestion par le comité de direction sera fondamental
  - Les principaux points faibles et menaces :
    - Il n'existe pas encore de programme de formation pour le comité de direction pour fortifier sa gestion interne et extrême.
    - Il n'existe pas de système de supervision et/ou monitoring systématique en ce qui concerne l'aspect interne du processus de travail du comité de direction.
    - Le maniement technique et méthodologique pour l'élaboration et la gestion de projets éducatifs n'est pas très fort.
    - Manque de description des procédures administratives (règlements) quant à la sélection de personnel, aux rapports de révision comptable, au manquement du travail des associés.
    - Conceptualiser le transfert pourrait éviter de générer un sentiment de confrontation entre les deux organisations (ERM – APEDIBIMI)
    - Le manque de règlement sur les rôles de chacun entraîne une désorientation.
    - La relation distante entre ERM – APEDIBIMI retarde le processus de transfert

### II.3.3.2. PROPOSITIONS ET RECOMMANDATIONS

Suite au processus de réflexion présenté ci-dessus plusieurs propositions ont été émises concernant le renforcement de l'association, les stratégies, la structure opérationnelle ; des orientations ont été données concernant le financement de l'association . Des recommandations ont également été faites concernant les étapes nécessaires au transfert de responsabilités. conseillées

#### II.3.3.2.1. Renforcement de l'association

Plusieurs changements, jugés nécessaires par les membres de l'APEDIBIMI, ont été proposés.

- Les membres de l'association se sont accordés sur la nécessité de réactualiser les statuts de l'association afin de pouvoir élargir son champ d'action futur ainsi que sa zone d'intervention. Les justifications identifiées ont été les suivantes :
  - Les membres de l'association désirent maintenir les objectifs éducatifs tels qu'ils sont proposés actuellement. Cependant les promoteurs sont en train de devenir des figures importantes dans les communautés, Ainsi, ils sont souvent sollicités par les autres

membres de la communauté pour les aider à gérer d'autres projets de développement, certains voulant même voir l'APEDIBIMI s'impliquer dans d'autres dynamiques de développement intégral. Si APEDIBIMI désire élargir la gamme des services techniques par secteur, les statuts actuels la limitent puisque son champ d'action se limite à l'éducation. Cette situation a amené les membres de l'association à vouloir réaliser une actualisation des statuts avec la finalité d'avoir un champ d'action plus vaste

- Il serait également important d'actualiser le champ d'action du point de vue de la couverture géographique. Dans les statuts actuels l'action de l' APEDIBIMI est décrite comme se situant clairement au niveau régional, le terme « national » n'apparaissant jamais implicitement ni explicitement.
  - Il est aussi nécessaire de préciser comment s'établissent les différences entre les membres : membres honoraires, membres fondateurs, etc.).
- Il est nécessaire de réglementer les différentes procédures internes. Il faut commencer à élaborer des Règlements internes pour les différents secteurs considérés.
  - Il est indispensable que les membres du comité de direction soient intégrés dans un processus de formation programmé, continu et systématique. Pour le moment, seule la formation continue des éducateurs dans les jardins d'enfants a été réalisée et elle a donné de bons résultats
  - Il apparaît fondamental de créer de manière conjointe et participative une plate-forme structurelle organisationnelle et technique qui potentialise et facilite ce que APEDIBIMI doit faire dans l'immédiat, à court, moyen et long terme
  - En ce qui concerne le processus de transfert du programme, il est urgent de développer un rapprochement entre les parties afin de pouvoir définir un mécanisme opérationnel qui garantisse concrètement et pratiquement les différents aspects qui impliquent le transfert. A cette fin, les parties doivent d'abord se mettre d'accord pour définir en quoi consiste le transfert et diminuer ainsi la « tension dans les relations » autour de ce sujet, les équipes n'étant pas parvenues jusqu'alors à trouver un consensus.

#### II.3.3.2.2. Les stratégies

Il s'agit de présenter ici quatre actions destinées au renforcement institutionnel de l'APEDIBIMI et à une gestion efficace du programme de pré-primaire en ce qui concerne les aspects organisationnels, techniques et administratifs. Elles ont été élaborées dans le cadre d'une réflexion avec le comité de direction de l'APEDIBIMI.

- La formation :

Afin de renforcer les différents cadres opérationnels de l'association, il est indispensable d'élaborer un processus de formation continue, permanente et participative concernant les aspects suivants : gestion pour le développement, inter-culturalité, administration (planification, organisation, direction, coordination, contrôle), relations humaines et interpersonnelles et aussi les aspects pédagogiques liés à l'éducation en général et en particulier au préscolaire.

Cette action de formation apparaît indispensable pour renforcer le processus de pérennisation de l'association.

- Renforcement de la base communautaire dans les zones d'action des jardins d'enfants:

La participation communautaire en général, et celle de parents en particulier, est reconnue comme un appui essentiel pour l' APEDIBIMI dans le développement de ses actions. Il est nécessaire de concevoir des stratégies générant davantage une certaine participation des parents et ne pas compter sur eux uniquement pour des activités de type concret comme la préparation des goûters ou l'entretien des bâtiments.

D'autre part, le développement d'une coordination étroite avec le ministère de l'éducation nationale, avec ERM, et les autres institutions éducatives au Guatemala doit être plus soutenu afin d'avoir une influence dans ces milieux et renforcer les relations.

- Développement des capacités de négociation :

L'association devra proposer à court ou moyen terme une extension des jardins d'enfants dans les communautés intéressées. Cela implique, de la part d'APEDIBIMI, de concevoir un modèle pouvant être mis en œuvre par les promoteurs avec une méthodologie appropriée. Il sera surtout important de voir comment l'association conduira dans la pratique le développement de ces jardins d'enfants ; ce sera l'occasion pour que le processus de transfert prenne une forme plus concrète.

APEDIBIMI pourra peut-être commencer en 2003 le processus d'extension des jardins d'enfants quand l'association pourra recruter son propre personnel et pourra faire appel à des services techniques en appui à son projet; mais toujours avec l'accompagnement et le suivi de ERM, vu que l'expérience de cette organisation est un élément principal pour insuffler l'énergie suffisante et les contenus aux promoteurs.

- Echange d'expérience avec des associations expérimentées

L'expérience d'autres associations, passées par un processus de transfert, peut servir à renforcer l'action de l'APEDIBIMI dans la pratique, à accroître ses capacités et à améliorer son efficacité. A titre d'exemple on peut citer l'association APAPTIX (qui concentre ses actions dans les domaines de l'agriculture et de la pêche et du crédit rural) qui fonctionne comme une association locale ixil et qui a vécu un processus de transfert similaire à celui de l'APEDIBIMI avec l'ONG « Vétérinaires sans Frontières ».

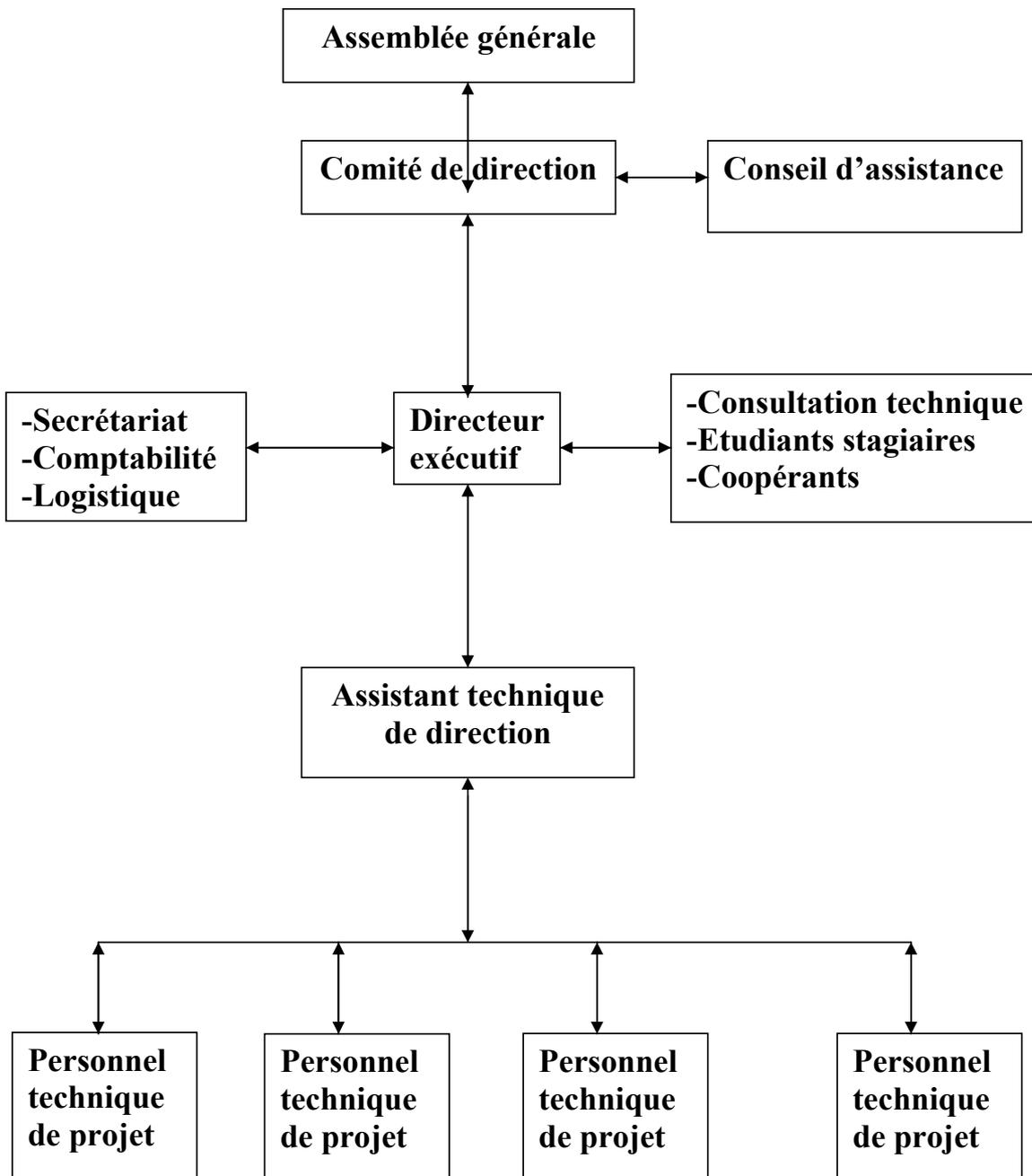
#### II.3.3.2.3. La structure opérationnelle

Il s'agit de définir les fonctions et les postes d'un corps exécutif de l'APEDIBIMI, et de proposer un organigramme structurel qui l'intègre, dans l'objectif de permettre à l'APEDIBIMI une meilleure gestion du programme de pré-primaire.

Après une réflexion commune, les membres ont reconnu que l'organigramme actuel n'a pas facilité l'opérationnel dans la pratique ; certaines commissions mêmes n'ont pas réussi à fonctionner ; de-même ils reconnaissent la nécessité d'un comité de direction qui puisse se consacrer aux tâches d'administration et de gestion sans avoir aussi à assumer des fonctions pédagogiques d'enseignement ou de supervision. Il n'est en effet pas commun que le comité de direction d'une association soit en même temps l'exécutant des actions de cette même association. Dans l'organigramme précédent, le fait que des membres assurent simultanément plusieurs fonctions a entraîné une certaine confusion.

L'organigramme proposé ci-après doit être présenté à l'assemblée de l'APEDIBIMI pour rechercher l'approbation de ses membres. De là doit dériver le renforcement technique de l'association sous forme d'un « bras exécutif »( brazo ejecutivo), qui agira dans la relation avec ERM, le MINEDUC et les communautés, ainsi que dans les autres projets que pourrait développer APEDIBIMI à court, moyen ou long terme.

- Organigramme structurel de l'APEDIBIMI

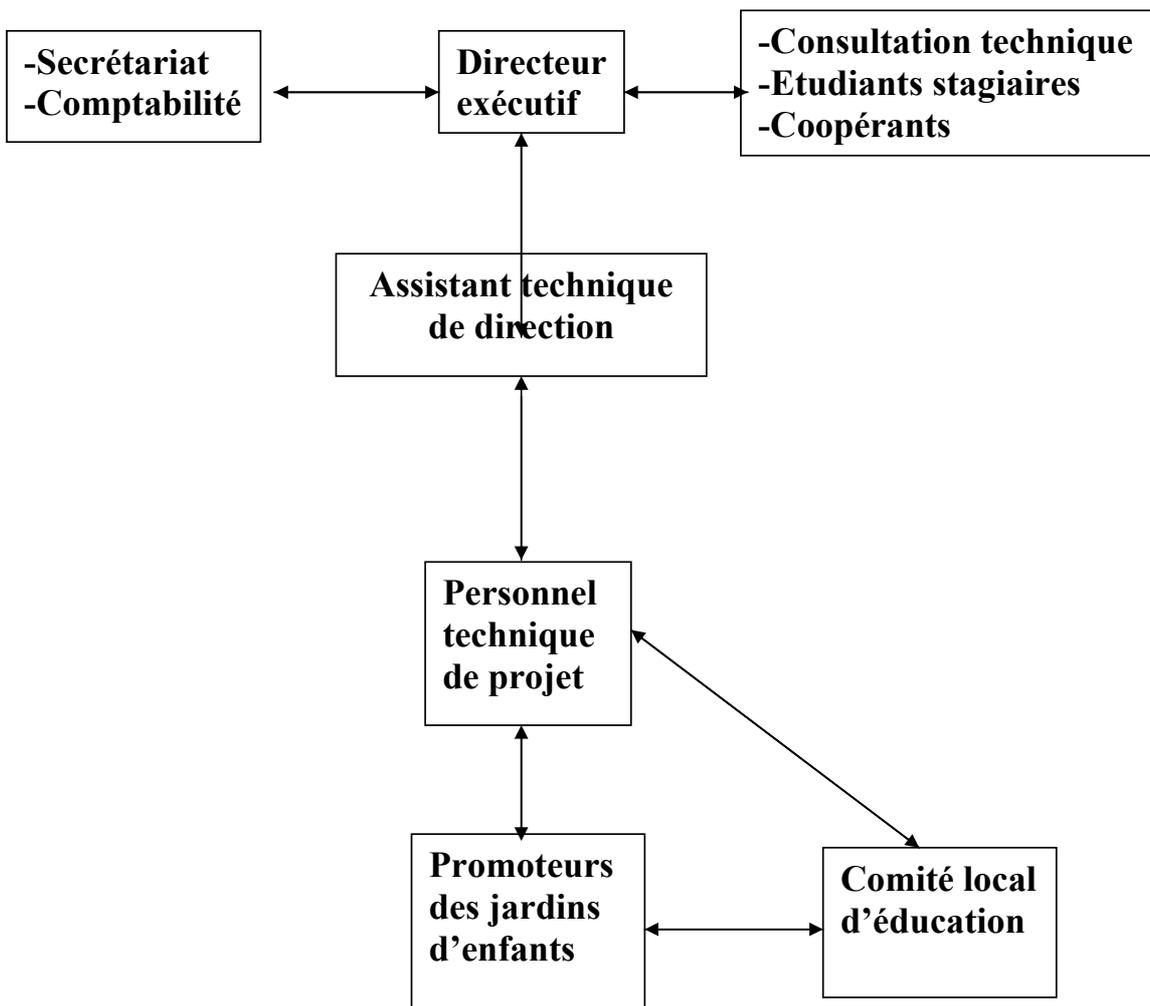


Cet organigramme est conçu afin de pouvoir ouvrir les espaces nécessaires dans l'éventualité d'autres projets à mettre en place. Le cas actuel dans lequel l'APEDIBIMI doit opérer activement, pour la construction d'infrastructures avec le fonds de coopération canadien, lui permet de s'organiser sans modifier sa structure organisationnelle.

Ce modèle a aussi été conçu dans l'objectif que se mettent activement en place des mécanismes adéquats de communication et d'information entre les différents niveaux d'action, pour que l'information parvienne au comité de direction et à l'assemblée, et vice-versa.

Il faudra réviser le plus rapidement possible les statuts actuels afin de les actualiser et de pouvoir incorporer une nouvelle fonctionnalité aux différents niveaux d'opération décrits dans l'organigramme.

- La branche exécutive de l'APEDIBIMI :



- Lignes de travail pour l'exécutif :
  - Représenter officiellement la branche opérationnelle de l'APEDIBIMI pour l'exécution du programme Jardins d'enfants.
  - Etre dirigé par un directeur exécutif. La distribution des responsabilités se fera en fonction de chaque niveau dans lequel se situe le personnel technique.
  - Coordonner et diriger le programme des jardins d'enfants selon les termes d'une convention à établir avec ERM.
  
- Les différents postes :
  - 1 directeur exécutif et 1 assistant technique du directeur.
  - Le personnel technique :
    - . 1 technicien pour le centre de Documentation Communautaire
    - . 1 technicien pour la mobilisation communautaire
    - . 1 technicien pédagogique (ce poste n'existe pas actuellement au sein de l'APEDIBIMI)
    - . 1 secrétaire
    - . 1 comptable
  - Les enseignants du jardin d'enfants.
  - 1 représentant des comités d'éducation

#### II.3.3.2.4. Le financement du comité exécutif

Pour les deux années à venir du programme, le budget de fonctionnement du comité exécutif sera financé par la fondation van Leer. L'APEDIBIMI doit cependant pour l'avenir trouver des sources potentielles de financement.

Dans le contexte national, plusieurs organismes qui soutiennent des projets dans le domaine de l'éducation devront être approchées : l'association ASIÉS, la fondation Ramiro Castillo Love, la fondation Novella.. Au niveau international le Plan International, AID, l'Union Européenne et la même fondation Van Leer ont été identifiées pour contribuer à un financement dans le domaine de l'éducation.

Après avoir réformé ses statuts, l'APEDIBIMI devra rapidement préparer des projets concernant le programme en cours ou d'autres propositions novatrices d'éducation préscolaire dans les zones qu'elle considère afin de contacter les sources possibles mentionnées ci-dessus. Elle devra explorer les moyens d'approche et les points d'intérêts avec pour objectif de coopérer conjointement à l'amélioration des conditions de l'éducation dans les zones rurales.

#### II.3.3.2.5. Un transfert par étapes

Il s'agit d'indiquer à l'association les scénarios dans lesquels elle peut assumer progressivement la responsabilité des projets et de définir les processus internes lui permettant de franchir les étapes du transfert établies dans la convention qui devra être signée avec ERM.

Le terme de « transfert » est mentionné officiellement depuis mars 1998 quand ERM a réalisé une évaluation interne et a commencé à identifier les différentes tâches et responsabilités qui devraient être transférées. Au cours de la période écoulée, la mise en oeuvre du programme s'est poursuivie mais, pour l'APEDIBIMI, le cadre du transfert des responsabilités n'est pas

encore clair en ce qui concerne les aspects financiers, administratifs, méthodologiques, d'autant plus que la définition du terme lui-même n'est pas assez claire. Une réflexion commune entre ERM et APEDIBIMI sur ce sujet a permis de poser les questions suivantes : qu'entendons nous par transfert ? que doit inclure le transfert ? comment pourrait commencer ou continuer le transfert ? et a conduit à définir les différentes étapes permettant de « donner suite au thème du « transfert ».

1. Créer une commission ERM -APEDIBIMI pour planifier ensemble ce processus sur la base du document officiel de projet (2002-2003) approuvé par le bailleur.
2. Ce document de projet devra être mis en regard des résultats de l'atelier de réflexion réalisé dans le cadre de la consultation. Si les deux parties en sont d'accord, il faudra ensuite procéder à l'identification des différentes composantes du projets, de ce qui a déjà été « transféré » et de ce qui doit encore l'être sur la base d'un outil de planification .  
Cet outil pourra être utilisé pour quantifier les résultats du transfert à la fin de l'année 2002 afin de faire une nouvelle projection pour l'année 2003.  
Cet outil pourrait inclure : composantes, but, activités, résultat espéré, temps requis.
3. Identifier un consultant qui puisse accompagner ponctuellement le processus de transfert afin de préserver les bonnes relations et la confiance, éléments qui renforcent les deux associations.
4. Pour sa part ERM devra répondre à un double défi : poursuivre en pratique la mise en œuvre du programme dans l'aire Ixil et continuer à développer de manière organisée le processus de transfert du programme à APEDIBIMI.

#### II.3.3.3. RECOMMANDATIONS GENERALES

- Activer les recommandations de la première étape<sup>12</sup>. Il est important d'élaborer le règlement interne des opérations qui contribuera à une meilleure prise de décisions.
- ERM comme APEDIBIMI devront réaliser des efforts importants en termes de relations interpersonnelles et des relations humaines. Cela implique la reconnaissance du problème et la nécessité d'avoir l'appui d'un modérateur.
- APEDIBIMI peut, dans l'avenir, devenir une association avec un potentiel technique. Elle a pu compter sur l'appui technique d'ERM, et l'aura encore pour un temps. Cependant, il est important que l'APEDIBIMI saisisse l'opportunité de profiter de toute l'infrastructure humaine, technique et de l'expérience que ERM a développée jusqu'à maintenant, sous peine de faillir à la tâche éducative qu'elle doit mettre en œuvre dans le temps.

#### II.3.3.4. COMMENTAIRES D'ERM

Cette consultation a permis de mettre à jour des différences de perception entre ERM et APEDIBIMI sur la question du transfert et de son processus, et donne les bases pour travailler à un réajustement en ce qui concerne les étapes à parcourir.

---

<sup>12</sup> Voir ci-dessus « Leçons de la première étape ».

De l'opinion d'ERM, recueillie auprès des responsables de terrain et au siège, les résultats obtenus présentent un intérêt certain surtout en termes de processus, dans la mesure où ils procèdent d'un travail d'auto évaluation de l'association APEDIBIMI par ses membres. Ces résultats confirment certains constats déjà faits par les deux associations et ils ouvrent des perspectives. Ils restent cependant en deçà des attentes d'ERM.

- Pour ERM la consultation devait se mener sans perdre de vue l'optique du suivi et du transfert de responsabilités concernant le programme Jardin d'enfants dans l'aire ixil. Il s'agissait, in fine, d'identifier les contenus techniques qui sont l'objet du transfert et de planifier les étapes. Or ce qui apparaît au cours de la première étape de la consultation c'est que, s'interrogeant sur eux-mêmes, les membres de l'association APEDIBIMI laissent émerger un certain nombre d'ambitions, la volonté de jouer un rôle (« protagonismo ») dans les communautés, comme la tentation de devenir des leaders communautaires reconnus. Ceci est légitime ; ce faisant ils sont entraînés dans plusieurs directions à la poursuite d'objectifs différents. On se trouve ainsi à « déraiper » du projet central qui est le préscolaire. Il a donc fallu rappeler que l'objectif poursuivi était bien de concrétiser une structure apte à mener, en priorité, le programme d'éducation préscolaire en cours.

- La difficulté principale rencontrée par l'association au cours des dernières années était bien que les membres du comité de direction portaient une double casquette : celle de salariés en tant que fonctionnaires du MINEDUC et membres de l'équipe pédagogique d'ERM ; celle de militants associatifs (bénévoles) en tant que responsables associatifs. Assumant un double rôle, devant accomplir un double travail et ne voulant (ou ne pouvant) en abandonner aucun. Cette difficulté avait bien été identifiée par ERM qui insistait sur la nécessité de compter sur un « bras exécutif » autre qu'un des enseignants en service. Cette nécessité a été reconnue, mais il faut du temps pour vaincre les résistances. En effet, il s'agit en quelque sorte, pour l'APEDIBIMI d'un « changement de culture ». Dans la région ixil, région qui a été, et est encore une région enclavée, la culture ambiante est une « culture de comités », sans poste salarié ; les responsables changent chaque année, chacun devant, à tour de rôle, faire l'expérience de toutes les responsabilités . Le mode d'organisation est donc bien différent. Or le programme Jardins d'Enfants, tel qu'il est actuellement, nécessite d'être porté par une structure solide, professionnelle, avec une hiérarchie, un pouvoir politique et un pouvoir exécutif. Il est donc nécessaire que l'APEDIBIMI se dote d'un directeur administratif dont ce soit l'unique tâche et se professionnalise pour assumer son rôle futur dans la gestion du programme Faute de quoi, ERM ne pourrait pas transférer ses responsabilités. Or, à l'issue de la consultation , c'est en interne que s'est fait le choix du nouveau directeur sans possibilité de recruter un candidat dont le profil eût été plus adéquat. Par la même occasion , l'équipe pédagogique a été amputée d'un de ses membres plus anciens qui avait bénéficié de toutes les formations données depuis 1994.

- Une autre difficulté est que les membres de l'association manquent d'expérience en terme de gestion de projet et n'ont pas vraiment conscience du niveau de compétence qu'il leur faudrait atteindre. Pour en avoir l'expérience, ERM connaît la difficulté du travail à fournir pour mener un programme tout en répondant aux exigences des bailleurs. Pour les membres de l'association il y a seulement des fonds à dépenser. Certes un long et difficile travail est mené depuis des années avec eux dans ce domaine (programmations, chronogrammes, outils d'évaluation, suivi budgétaire) mais le parcours reste long. Le problème est que la tendance d'APEDIBIMI est de demander à tout gérer très vite alors que pour ERM les étapes doivent être plus progressives.

Ce travail autour de la consultation qui a permis à l'APEDIBIMI de s'exprimer laisse apparaître une volonté d'assumer des responsabilités, sans avoir peut être toute la conscience des moyens nécessaires à réunir pour pouvoir le faire. En fait la différence de perception entre ERM et APEDIBIMI se situe surtout en terme de temps : chacun de son côté ne voit pas forcément les étapes à franchir au même rythme. Les premiers pensent en termes d'objectifs et d'étapes tandis que les seconds ont le désir de vouloir gérer tout très rapidement sans prendre le temps nécessaire d'intégrer les éléments au fur et à mesure. Ce phénomène se rencontre à des degrés divers dans nombre de circonstances lorsqu'il s'agit de transférer les responsabilités d'un programme mis en place par une équipe d'expatriés à une équipe locale. Et finalement, la mesure des étapes doit toujours être réajustée. Même si aujourd'hui nous planifions le transfert en deux ans, nous savons qu'au bout de ce parcours, certaines responsabilités auront été transférées et d'autres non. Mais le plus important est d'arriver à harmoniser les perceptions de chacun. Nous pouvons espérer que ce travail d'évaluation aura permis d'avancer dans ce sens.

#### **II.3.4. L'APEDIBIMI DANS LA COMMUNAUTE**

Dans la stratégie d'ERM, un rôle important est donné à la dimension communautaire du projet. De nombreuses actions ont donc été développées par les équipes d'ERM pour stimuler et renforcer la participation des familles et des comités au développement du projet.

Cependant, depuis la création de l'APEDIBIMI, ERM a considéré que ce volet de l'action devait être relayé par l'association locale, plus à même d'intervenir dans ce cadre, pour faire l'interface entre enfants et familles, communautés et autorités éducatives. L'association a donc été engagée à développer un important travail de terrain pour pouvoir jouer pleinement ce rôle.

Dans cette partie on a voulu rassembler des éléments produits par les différents évaluateurs entre 1999 et 2002 pour montrer l'évolution de la perception de l'association par les différents membres des communautés où le projet est implanté.

\* G.Bardaji, lors de son étude menée en 1999, avait interrogé différentes personnes sur leur connaissance et perception de l'APEDIBIMI.

Parmi les interviewés, aucun parent, instituteur de primaire, ou représentant des autorités locales ne connaissait l'association. Les responsables de comités d'éducation, s'ils la connaissaient ne savaient pas quelles étaient ses fonctions. Quant aux promoteurs, pourtant membres eux-mêmes de cette association, ils n'avaient pas non plus une idée très claire de ses fonctions et de ses objectifs. Certains n'avaient pas le sentiment d'y appartenir. Ils la considéraient cependant comme une institution chargée de les appuyer, de travailler sur la professionnalisation des promoteurs, de leur faire obtenir un titre et un salaire, de faire des demandes de financement. Ils soulignaient aussi qu'elle n'était pas identifiée par la communauté.

Bien sûr ni la perception de ses actions, ni celle du rôle qu'elle serait amenée à jouer dans le cadre d'un retrait d'ERM n'avaient pu être évaluées. Ne connaissant pas le rôle à jouer par l'APEDIBIMI, la perspective d'un retrait d'ERM était en revanche inquiétante pour l'ensemble des personnes interrogées. Seuls les Comités d'éducation confiaient en l'association locale pour aider au maintien des Jardins d'Enfants, « car c'est ERM qui a aidé à organiser cette association ».

L'association n'était donc pas vraiment connue par les habitants des villages, sauf par les promoteurs, ses membres, et par quelque comité d'éducation. Les résultats de cette étude et les leçons à en tirer avaient été communiqués à l'APEDIBIMI en les alertant sur le fait qu'ils ne

remplissaient pas leur rôle de mobilisation communautaire. G. Bajardi avait donc recommandé à l'association de commencer un véritable travail de sensibilisation dans les trois cantons. Un gros travail a donc été effectué dans ce sens depuis 1999 et a fait évoluer la situation.

\* F.Rubio, lors de son évaluation menée en 2000-2001 a abordé le thème de la participation des promoteurs à l'association. Cette fois, tous ont mentionné qu'ils avaient participé à des réunions organisées par l'association. Trois modalités de participation ont été évoquées : le fait d'assister aux réunions, la possibilité de se faire entendre et d'exprimer son opinion, le fait d'être appuyé dans son opinion. Ils surent aussi définir certaines de ses fonctions: renforcer l'éducation préscolaire (28%) ; promouvoir l'éducation rurale (24%) ; garantir la qualité de l'enseignement (16%) et enfin créer un groupe d'enseignants plus professionnel (16%). En ce qui concerne les membres du comité de direction, la principale fonction citée est celle de faire la coordination avec les autres institutions et de prendre des mesures afin d'obtenir des ressources financières.

\* Aujourd'hui, la consultation menée par V. Puac confirme que les familles connaissent l'association et que son travail est reconnu par la communauté. Cela participe d'une étape supplémentaire franchie par l'APEDIBIMI dans les rôles qu'elle doit assumer et concourt à une progression dans le processus du transfert.

### **II.3.5. CONCLUSION**

Le travail accompli par l'association depuis sa création puis sa légalisation s'est développé dans plusieurs directions et lui a permis d'évoluer notablement . On note plusieurs éléments positifs : un travail en commun de réflexion sur les objectifs de l'association a été mené; les membres ont, bien que partiellement, pris conscience de leur appartenance associative ; le lien avec les communautés a été renforcé et il y a une disposition à l'écoute et à se faire le porte-voix des nécessités exprimées; il y a eu une ouverture à l'espace national qui se traduit par une connaissance et une reconnaissance des réseaux locaux et nationaux.

Aujourd'hui, le chemin parcouru est concret et évident. En tant que corporation, l'APEDIBIMI est reconnue par ses membres et les communautés commencent à l'identifier, ce qui n'était pas le cas en août 1999 lors de la première évaluation..

Cependant, la préoccupation d'ERM est de ne pas laisser qu'une volonté de plus grande responsabilisation devienne prioritaire avant que les moyens nécessaires pour l'assumer ne soit réunis. Il s'agit autant de la capacité technique des membres de l'association à travailler de façon autonome, en maintenant une pédagogie de qualité dans les jardins d'enfants ( c'est à dire en appliquant le curriculum avec bon sens et sensibilité), que de la capacité de cette association, en tant que structure organisée, à assumer la gestion des activités clés du programme. Il s'agit aussi d'assurer, ensemble, une dissémination du modèle pour que la capitalisation de cette expérience serve à d'autres enseignants et qu'un plus grand nombre d'enfants en bénéficie.

La volonté d'ERM est d'accompagner l'APEDIBIMI dans le processus de responsabilisation et de continuer à transmettre l'expérience dans les différents domaine : pédagogie, administration, stratégie institutionnelle, gestions diverses et complexes...

L'exigence est grande mais les membres des deux organisations, sont motivés pour relever le défi.

## II.4. L'INSTITUTIONNEL

Le processus de transfert mené auprès des institutions constitue donc le troisième terme de la stratégie conçue et développée par ERM depuis 1993.

L'effort a consisté via une série d'actions spécifiques à obtenir une reconnaissance officielle du programme, de façon à assurer concrètement sa pérennisation.

Parallèlement, ERM s'est attaché à promouvoir l'éducation pré-primaire bilingue en zone rurale, auprès de nombreuses instances gouvernementales, organisations populaires et organisations internationales, dans le but d'œuvrer pour sa dissémination à l'échelle nationale.

Ce chapitre comporte :

- Une première partie décrivant dans les grandes lignes la situation du pré-primaire au Guatemala et permettant d'inscrire l'étude dans son contexte.

- Une deuxième partie « Actions et Résultats » présentant de façon chronologique les avancées et les acquis sur la période 1993-2001.

Dans cette partie, on rend compte des deux démarches qui ont été engagées à des périodes différentes et qui ont été menées en parallèle jusqu'à converger à partir de l'année 2001.

- La première démarche, engagée par ERM en 1993 auprès du MINEDUC (Ministère de l'éducation) et jalonnée par les acquis successifs présentés ci-après, aboutit en 1999 à un accord ministériel pour la prise en charge des salaires du personnel des jardins d'enfants en tant que « **promoteurs d'éducation initiale et pré-primaire** ». Cette démarche, qui a consisté à ouvrir une voie pour la reconnaissance de l'éducation préscolaire bilingue en zone rurale avec un personnel communautaire ad hoc, a été menée par les seules équipes d'ERM, dans un contexte où aucune autre initiative n'avait été prise dans ce sens.

- A partir de 1995, ERM s'engage dans une autre démarche en coordination avec l'ACPD (Assemblée Consultative des Populations déracinées) et d'autres partenaires associatifs, dans le cadre de la « professionnalisation » des promoteurs, prévue dans les Accords d'Oslo (1994) qui seront entérinés en 1996 avec la signature des Accords de Paix (Cf. ci-dessous II.4.2.3.)

Cette démarche qui s'appuie sur un socle juridique mènera à l'accord-cadre CTEAR-MINEDUC, « Accord pour l'insertion de la population déracinée par le conflit : armé au Système National d'Education » et concerne donc l'ensemble des populations déracinées incluant déplacés et rapatriés. L'acquis majeur de cette démarche pour le programme d'ERM est l'obtention du diplôme officiel de « **maître d'éducation pré-primaire rurale bilingue** » pour le personnel du programme ERM dans les deux régions de l'Ixil et du Petén, en juin 2001.

- Une troisième partie « Evaluation de l'impact du programme auprès des institutions », dont le but est d'établir la validité du processus mené dans le champ institutionnel pour atteindre les objectifs posés.

Pour ce faire, on s'appuiera sur différents éléments permettant de faire un état des lieux en 1999 et 2002 :

- d'une part : l'étude préliminaire de 1999 qui a consisté à mener des entretiens auprès de diverses institutions susceptibles de constituer un réseau d'appui au programme : représentants du MINEDUC, organisations internationales (Nations Unies),

ambassades, organismes de coopération internationale, ONG et organisations mayas, centres de recherche et universités.

- d'autre part : divers documents (contrats, conventions, accords, lettres) qui ont été rassemblés, permettant de mesurer les avancées significatives accomplies au cours de la dernière année écoulée (juillet 2001 – mai 2002).

## II.4.1. ANTECEDENTS : LA SITUATION DE L'EDUCATION

### II.4.1.1. DONNEES GENERALES

Lorsque ERM met en place les premiers jardins d'enfants au début des années 1990, on peut affirmer qu'une faible place est accordée à l'éducation au Guatemala et que l'état est très peu présent, en particulier dans les zones rurales. Entre 1990 et 1996, les dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du budget, stagnent entre 11,84 % et 14,74% et en 1997 elles passent même à 9,20%. En pourcentage du PIB, on suit la même évolution : 1,36% en 1990, 1,18% en 1997<sup>13</sup>. Parmi les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, le Guatemala est celui qui investit le moins du PIB en éducation : moins de 2%<sup>14</sup>.

#### Part des différents niveaux d'éducation dans les dépenses totales du MINEDUC de 1990 à 1997 (%)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
<b>Pré-primaire</b>	<b>1.64</b>	1.6	1.5	4.7	3.2	3.3	4.6	<b>4.16</b>
<b>Primaire</b>	<b>30.2</b>	30.7	31.8	48.6	46.4	53.2	55.6	<b>52.6</b>
<b>Secondaire</b>	<b>9.4</b>	8.4	8.7	10.2	12	10.9	11.5	<b>17.99</b>
<b>Supérieur</b>	<b>21.2</b>	18.5	19	18.52	17.6	14.7	14.4	

Si, en 1990, la part des différents niveaux d'éducation dans les dépenses totales d'éducation du MINEDUC est très faible, elle a sensiblement augmenté en 1997 ; cependant on peut noter que l'irrégularité des dépenses de fonctionnement dans le pré-primaire est flagrante. On constate une légère hausse à partir de 1993, mais le pré-primaire demeure toutefois, et de loin, le poste de dépense le plus faible, et le niveau record de 1993 n'a plus été égalé

#### *L'éducation primaire*

A l'échelle du pays, le pourcentage d'enfants qui intègrent l'école primaire est de 80%, sachant qu'en zone urbaine le pourcentage de non-inscription est de 24,5% et qu'il atteint 32,4% en zone rurale où la population est majoritairement indigène. En outre, le pourcentage d'abandon scolaire est important : en 2000, seuls 40% des élèves atteignent le troisième degré du primaire (30% en zone rurale).

Le tableau général est donc assez critique en dépit du fait que le MINEDUC ait déterminé que sa priorité d'action était de renforcer les trois premières années de primaire<sup>15</sup>.

La situation de l'éducation pré-primaire apparaît encore plus alarmante.

### II.4.1.2. L'EDUCATION PRE-PRIMAIRE

<sup>13</sup> Sources : MINEDUC Annuaires statistiques de l'éducation au Guatemala de 1997 pour 1996, 1998 pour 1997)

<sup>14</sup> Source: MINEDUC-MEDIR

<sup>15</sup> cf. le diagnostic de l'UE, réalisé en 1996 :Programma de Apoyo al Desarrollo de la Educacion en Guatemala

Elle est dispensée dans les écoles maternelles (“pàrvulos”) et classes de pré-primaire bilingues relevant du Ministère de l’Education. Les écoles maternelles accueillent des enfants de 4 à 6 ans ; elles sont situées en zone urbaine , et la plupart sont des écoles privées; les enseignants sont formés au cours des 3 dernières années du cycle basique ( enseignement secondaire public) et majoritairement dans des instituts privés agréés ; ils ont le titre de « maître ». En ce qui concerne l’aire rurale, il existe deux programmes officiels : le PAIN (Programa de Atencion Integral al Nino) et le PRONEBI ( Programa Nacional de Educacion Bilingue) qui fonctionnent avec une certaine autonomie tout en étant rattachés au MINEDUC. Le premier s’adresse aux enfants de 0 à 6 ans, incluant donc un volet dénommé « educacion inicial ». Le Programme de Pré-primaire Bilingue du PRONEBI constitue une alternative pour les populations indigènes en zone rurale accueillant des enfants de 6 à 8 ans ou plus, mais il ne couvre pas, loin s’en faut, les besoins et dispose de moyens limités.

Selon l’annuaire statistique du Ministère de l’Education, en 1996 la population des enfants de 5 à 6 ans fréquentant le système éducatif représentait 20,7 %, ce qui représente un déficit important quant à la couverture du niveau préscolaire. Seuls 16 enfants sur 100 accèdent au système éducatif à l’âge de 5 ans, les zones rurales étant toujours les plus affectées.

Parmi les inscrits la majorité se trouvait en zone urbaine (54,2%), avec un taux de 45, 9 % pour les zones rurales. Ces dernières sont plus touchées par la désertion, compte tenu du manque de services, de la dispersion de la population, des distances par suite de l’emplacement des écoles, de la situation de pauvreté et du multilinguisme.

De 1992 à 1997, le nombre d’inscrits dans le pré-primaire a augmenté lentement mais de façon relativement régulière . On enregistre également une légère augmentation du nombre d’écoles, considérant que 30% sont des écoles privées En ce qui concerne le nombre des enseignants du pré-primaire, pour la même période, on enregistre une légère hausse jusqu’en 1994 puis de nouveau une baisse, pour atteindre dans le public un seuil inférieur à celui de 1992 (3525 en 1992 ;3495 en 1997). Cette baisse du nombre d’enseignants dans le public n’a pas été compensée par le privé.

#### *En ce qui concerne les écoles bilingues*

Les chiffres sont éloquentes pour un pays où la population indigène est largement majoritaire (entre 42 et 55% selon les sources). Dans les départements où l’on trouve la plus forte densité de population indigène, sur 7832 écoles, 5963 sont monolingues en espagnol et 1869 sont des écoles bilingues. Dans l’ensemble on reconnaît tant en primaire qu’en pré-primaire, des carences graves dans ce domaine, par manque de préparation des enseignants, manque de matériel adapté et, dans les faits, une absence quasiment généralisée du thème de l’éducation bilingue et interculturelle.

\* \* \*

Si avant 1995 les orientations des politiques éducatives sont peu détaillées, on constate pourtant qu’à partir de 1996, après les Accords de Paix, les discours officiels donnent à l’éducation un rôle plus important. Parmi les points soulignés on peut noter la nécessité de renforcer l’alphabétisation et l’éducation bilingue et un accent mis sur l’interculturalité.

C’est seulement à partir de 1998 que l’éducation pré-primaire est présentée comme une des priorités d’action mais ce n’est pas pour autant que cette « volonté politique » s’est traduite en termes d’investissement public.

C’est dans ce contexte de la dernière décennie que ERM a initié et poursuivi ses démarches auprès du Ministère de l’éducation. Une des difficultés, et ce n’est pas la moindre, a été de pouvoir identifier des interlocuteurs autorisés au sein du Ministère ainsi que des directions

départementales d'Education. En effet, des deux programmes officiels existants en zone rurale (PAIN, PRONEBI), ni l'un, ni l'autre ne correspondaient à la tranche d'âge prise en charge dans les jardins d'enfants (3-6 ans). Certaines passerelles ont néanmoins été établies notamment avec le programme PAIN.

En outre, la Loi d'Education manque de clarté en la matière et mentionne tantôt l'éducation «initiale», tantôt la «préscolaire» et tantôt la «pré-primaire». Ce manque de définition, ajouté au fait qu'il n'existe pas jusqu'à aujourd'hui de direction de l'éducation pré-primaire au sein du ministère, a rendu les choses plus difficiles à toutes les étapes, notamment au moment où il s'est agi de caractériser les documents produits, les formations imparties et de définir la figure des professionnels formés par ERM.

Dans ses démarches ERM a toujours dû s'adresser directement au cabinet du ministre. Les remaniements ministériels ayant été nombreux au cours de la période, il a fallu souvent reprendre les affaires et les termes des conventions. Ceci constituant aussi l'un des facteurs qui explique la longueur et la difficulté du parcours.

## **II.4.2. ACTIONS ET RESULTATS**

La stratégie visant l'intégration du programme dans le cadre du Ministère de l'éducation (MINEDUC) en vue de la pérennisation du programme, a été mise en place par ERM dans le département du Quiché depuis 1993. En développant des actions au niveau institutionnel, il s'agissait d'obtenir à terme, la prise en charge des salaires des promoteurs par le MINEDUC. Auparavant, il a été nécessaire de passer par tout un processus d'élaboration de «curriculums» (curriculum d'activités à développer dans les classes, curriculum pour la formation des promoteurs) et d'obtenir leur validation.

Ce processus a été long et a nécessité de nombreuses démarches auprès de différentes instances.

Les premiers entretiens dans ce sens ont eu lieu avec le ministère en 1993. Ces démarches ont abouti en 2001 à la professionnalisation des promoteurs

### II.4.2.1. GENESE DE L'INTEGRATION DU PROGRAMME PAR LE MINISTERE

- En 1993, ERM sollicite une réunion, avec le vice-ministre de l'éducation et des représentants des différents services du ministère. A l'issue de cette réunion sont mises en place les grandes lignes de travail.

Un accord de reconnaissance officielle est proposé intégrant les points suivants :

- Reconnaissance des différents volets du programme d'ERM
- Nomination des coordinateurs locaux du programme préscolaire dans les postes de maîtres octroyés au projet PAIN (programme d'attention intégrale à l'enfant).
- Validation des formations données par ERM aux promoteurs et de leur pratique professionnelle afin de leur donner un statut officiel rémunéré

Le vice-ministre évoque également la possibilité de

- faire appel au conseil technique des services du ministère de l'éducation afin de valider le programme scolaire élaboré par ERM.
- Favoriser l'émission d'un décret législatif avec la commission d'éducation du Congrès, qui reconnaisse officiellement le grade professionnel d'Edicateur des jardins d'Enfants en zone rurale.

Des décisions furent prises. Pour la mise à niveau scolaire des promoteurs, il fallait envisager des modalités de formation accélérée à distance au travers de l'IGER (l'Institut Guatémaltèque d'Education Radiale) ou du programme de radio TGW. Le plan de formation, devait lui aussi être approuvé et les promoteurs qui avaient déjà le niveau scolaire requis devaient se faire accréditer.

En ce qui concerne la validation des formations données par ERM, le vice-ministre proposait une modalité : créer la carrière de « Maître d'éducation pré-primaire avec une spécialisation dans les jardins d'enfants en zone rurale » ce qui permettrait de leur assigner des postes

Il proposait

- d'obtenir l'aval de la Commission des Affaires Indigènes du Congrès pour que soit émis un décret législatif permettant la création de tels postes.
- de prendre contact avec le SIMAC (Service d'innovation et d'amélioration curriculaire) pour faire réviser les documents de curriculum afin d'affiner le profil de l'éducateur.
- de fournir un appui régional, à travers la Direction régionale Educative de Huehuetenango afin qu'ils participent à l'élaboration d'un profil de l'éducateur ; il s'agissait d'obtenir que celui-ci devienne une figure légale dans une résolution avalisée et signée par le vice-ministre.

Il est à noter que ce « coup d'envoi » a été donné par un haut fonctionnaire indigène, ce qui pourrait, en partie, expliquer sa réceptivité aux demandes d'ERM.

- En 1994, un accord de coopération (n°0-2 201- 0 du 08/02/94) était signé avec le MINEDUC. Ce contrat en 26 points avait, entre autres, pour objectif d'obtenir la reconnaissance des formations mises en place par ERM pour permettre la titularisation du personnel formé dans le département du Quiché.

Les deux parties s'engageaient à « conjuguer leurs efforts afin de répondre aux besoins éducatifs des enfants de 3 à 6 ans au travers du programme des Jardins d'Enfants ».

#### II.4.2.2. ACQUIS DE LA STRATEGIE D'INTEGRATION DU PERSONNEL FORME AU MINEDUC

Le parcours s'est déroulé en de nombreuses étapes dont on donne là les principaux acquis

- En 1995
  - Le **Curriculum préscolaire du programme « jardins d'enfants » de la région Ixil** est approuvé par « Dictamen » de la Direction Régionale d'Education de la région VII (19 octobre 1995)
  - Les **3 composantes éducatives du programme** d'Enfants Réfugiés du Monde sont approuvées, par Résolution de la Direction Régionale d'Education pour le Nord-Ouest (01/12/95)
- En 1996
  - **Intégration des coordinateurs enseignants du programme** « jardins d'enfants » dans la liste officielle des places de maîtres accordées au programme d'attention globale aux enfants de moins de 6 ans (PAIN) (janvier 1996)
  - Le profil de **promoteurs d'éducation préscolaire bilingue** (ixil-espagnol) des jardins d'enfants est reconnu (Résolution n° 374 du 11 janvier 1996).

A la suite de quoi, sur la demande du Vice-ministre technique du Cabinet, deux commissions sont désignées :

- une Commission Technique, responsable de l'étude et de l'analyse du projet de la professionnalisation
  - une Commission Rectrice, responsable de la mobilisation et du contrôle dudit projet.
- La Commission Technique a soumis à la Commission Rectrice **le Curriculum de Formation des éducateurs de Jardins d'Enfants dans la région Ixil** qui a été approuvé en décembre 1996.
  - A son tour la Commission Rectrice recommandait au Vice-Ministre de l'Education que soient reconnues les formations données aux promoteurs des jardins d'Enfants. Ce qui a été officialisé par un accord ministériel l'année suivante

- En 1997

- le MINEDUC a reconnu les formations mises en place et par résolution ministérielle a décidé de créer un **Diplôme des Promoteurs d'éducation initiale et préscolaire** (Accord Ministériel n° 235 du 8 juillet 1997)

- En 1998

Les démarches en direction du MINEDUC se poursuivent :

Au niveau central

ERM obtient un accord pour l'émission des diplômes des promoteurs (Accord Ministériel n° 250, 20 mai 1998)<sup>16</sup> puis négocie avec l'Institut Uatlán pour que ce dernier puisse les délivrer (Résolution n°021 de la Direction Départementale d'Education de Santa Cruz del Quiché, 6 juillet 1998)

Au niveau de la Direction Régionale et départementale d'éducation

Une commission de pilotage a été mise en place<sup>17</sup> pour finaliser la reconnaissance des diplômes des 46 promoteurs de l'aire ixil.

Ainsi, à la fin de l'année 1998, des résultats notables sont obtenus.

Une subvention a été promise par le ministère pour couvrir les salaires en 1999. Néanmoins, ceci n'apparaît pas comme une solution définitive, raison pour laquelle ERM veut impulser une nouvelle modalité, la « professionnalisation » au sein du consortium qui s'est formé avec ESF (Ecoles sans Frontières) et Oxfam-COMADEP et organiser des formations communes aux promoteurs de l'aire Ixil et du Petén.

- En 1999

- **Remise des diplômes des Promoteurs d'éducation initiale et préscolaire** en octobre 1999
- Etablissement d'un **contrat annuel pour 36 promoteurs d'éducation préscolaire Ixil** pour l'année 1999 (Accord Ministériel n°368 du 28 juillet 1999).

<sup>16</sup> Cf. annexe 12 Accord Ministériel n° 250 sur l'émission des diplômes, 20 mai 1998.

<sup>17</sup> La commission est intégrée par le directeur régional d'éducation, son directeur adjoint, le chef de l'unité technique et financière, le responsable de l'unité curriculaire, et le chargé des titres et diplômes.

- L'Accord-cadre conclu entre ERM et le MINEDUC a été renouvelé le 29 octobre 1999 jusqu'en février 2002 (Accord Ministériel n° 897), permettant ainsi la consolidation de plusieurs points importants<sup>18</sup>. Les principaux points acquis sont les suivants :

\* **Accord ministériel pour la prise en charge des salaires des 36 Promoteurs** pour les années 1999, 2000 et 2001. ERM a continué à financer les salaires des promoteurs jusqu'en mai 99, date à laquelle le Ministère de l'éducation a intégré ce personnel avec effet rétroactif à partir du 1<sup>er</sup> janvier 1999. A signaler que les salaires obtenus ont permis aux Promoteurs de passer de 450 GTQ(Quetzales) à 1000 GTQ par mois, ce qui a considérablement amélioré leur vie quotidienne et leur sentiment collectif d'appartenance à un programme qui fait partie du programme national d'éducation. Cela a aussi impliqué l'apprentissage (et le respect) des règles propres au MINEDUC : nécessité d'élaborer des rapports mensuels individuels, de collecter les informations statistiques requises par le ministère, de remettre les documents selon les modalités et les délais stipulés, etc.

\* **Accord ministériel pour l'intégration des 18 Centres d'Education Pré-primaire** au sein des programmes d'appui du MINEDUC, chargés de la distribution des collations et du matériel scolaire.

\* **Accord avec le Programa de Atención Integral al Niño** du MINEDUC (PAIN) pour la prise en charge du salaire d'une 4<sup>ème</sup> personne de l'équipe technique d'ERM, assignée à la coordination pédagogique du programme.

- **La coordination institutionnelle** se traduit par des réunions régulières au niveau départemental entre le personnel ERM/APEDIBIMI et les représentants locaux du MINEDUC : Coordinateurs techniques administratifs, Coordinateur de la zone, Superviseur et Directeurs Départementaux. Ces réunions permettent de mettre en œuvre dans les jardins d'enfants les actions d'appui prévues par l'Accord Cadre, de sensibiliser le personnel du MINEDUC aux besoins de l'éducation pré-primaire et d'appuyer occasionnellement le Ministère dans des actions ponctuelles, comme par exemple la réalisation des examens d'homologation et de mise à niveau des habitants de la région désirant valider leurs études accélérées par le diplôme correspondant

- En 2000

Les objectifs à cette date sont d'obtenir :

- la nomination et l'intégration définitive des promoteurs d'éducation au Ministère de l'Education (MINEDUC).
- Les goûters quotidiens fournis par le MINEDUC pour les enfants des structures préscolaires des 2 départements.
- En ce qui concerne la nomination et l'intégration définitive des promoteurs d'éducation au Ministère de l'Education , on compte à ce moment sur la **prise en charge par le MINEDUC des salaires des 36 promoteurs Ixils du programme pour l'année 2000 (Accord Ministériel n.30 du 3/1/2000<sup>19</sup>)** :

<sup>18</sup> Cf. annexe 12 Accord Ministériel n° 897, 29-10-02.

<sup>19</sup> Cet accord avait déjà été obtenu par ERM pour l'année 1999 et il a pu être renouvelé pour l'année 2001.

Grâce à cet Accord, chaque promoteur a signé avec le Ministère un « contrat administratif pour services techniques - 029 », d'une durée d'un an (janvier à décembre). Ce type de contrat est utilisé pour l'embauche de personnel temporaire, non-fonctionnaire.

En ce qui concerne les promoteurs du Petén, ils ont aussi été salariés pendant l'année 2000, mais sous une modalité différente. Dans leur cas, leur salaire a été payé par l'association guatémaltèque de maîtres d'éducation rapatriés (AMERG), laquelle avait négocié avec le Ministère un subside annuel directement géré par l'association.

- En ce qui concerne les goûters journaliers pour les enfants des structures préscolaires des 2 départements : pour l'année 2000, la distribution journalière d'un goûter pour tous les enfants du programme en zone Ixil a été négociée dans le cadre de la **Convention MINEDUC/ERM n°2427-99 du 29/10/99 couvrant la période du 8/2/99 au 8/2/02.**

Pour cela, le Ministère a attribué un Code d'Établissement aux 18 Jardins d'Enfants du programme, incluant ainsi les centres ERM à la liste des établissements officiels du MINEDUC pouvant bénéficier du programme national de *Déjeuners Scolaires en Zone Rurale*, géré par la Direction Générale de Programmes d'Appui (DIGEPA) du MINEDUC.

- En 2001
  - Etablissement du contrat annuel pour les 36 promoteurs d'éducation préscolaire Ixil pour l'année 2001 (**Accord Ministériel n°43 du 15 février 2001 puis n°ADG-121-2001 du 2 mai 2001 pour changement de statut contractuel**)

#### II.4.2.3. LES ACQUIS DE L'INTERVENTION D'ERM DANS LE CADRE DU PLAN SPECIFIQUE D'EDUCATION POUR LES POPULATIONS DERACINEES

- De 1995 à 1998

A partir de 1995, ERM s'intéresse au **Plan Spécifique d'Éducation en faveur des Populations déracinées** qui doit être mis en place à la suite de « l'Accord pour la réinstallation des populations déracinées à cause du conflit armé » (Oslo, 17 juin 1994).

Entériné par les Accords de Paix en 1996, l'Accord sur les populations déracinées prévoit que l'UNESCO se charge de l'élaboration de ce Plan en coordination avec les organisations populaires regroupées dans la CPED (Coordination d'éducation des populations déracinées).

L'un des objectifs majeurs du Plan est d'obtenir l'accord du MINEDUC pour « professionnaliser » les promoteurs d'éducation ayant acquis une expérience sur le terrain, via un cursus de formation complémentaire en deux ans.

Dès le début des travaux de la commission, ERM cherche à y participer de façon à promouvoir le thème de l'éducation préscolaire dans cette enceinte. : en effet, à l'origine, l'attention aux enfants de 3 à 6 ans n'était pas prévue dans le Plan, seul le primaire était envisagé. Les travaux d'approche ont pris un certain temps pour diverses raisons, entre autres parce que ERM ne pouvait pas y être admise, n'étant pas une organisation guatémaltèque de base.

Enfin, prenant appui sur l'expérience acquise depuis 1987 en zone Ixil, ERM a élaboré, en 1997, un **Curriculum de professionnalisation des promoteurs d'éducation préscolaire des populations déracinées**

Cette proposition a été remise à tous les organismes qui avaient participé à son élaboration, ainsi qu'au secrétariat exécutif de la commission technique du Plan Spécifique et à l'UNESCO, pour qu'elle soit prise en compte dans l'élaboration du Plan.

Elle a été portée également à la connaissance des fonctionnaires du Ministère de l'Education et des organisations Mayas telles que le Conseil national d'Education Maya (CNEM), la Coordination des organisations du Peuple Maya (COPMAGUA), etc.

Au-delà de l'aspect purement technique, dont l'importance est évidente, l'objectif était de s'appuyer sur un socle légal pour que soit mis en œuvre un programme d'attention préscolaire à l'échelle nationale auprès de toutes les populations déracinées.

Cette nécessité pouvait être mise en avant tant par les organismes spécialisés dans le domaine de l'éducation (ONG nationales et internationales) que par les organisations de maîtres et de promoteurs de l'éducation, en zone rurale comme urbaine. Enfin, des organismes tels que l'UNESCO, l'UNICEF et l'Union Européenne avaient également un rôle à jouer dans cette perspective.

- En 1998

Poursuivant ses objectifs de pérennisation du programme et de la diffusion du préscolaire, ERM a recherché l'intégration du curriculum de professionnalisation pour les promoteurs d'éducation préscolaire, dans le Plan.

La proposition se trouvait à l'étude au ministère qui devait donner son accord en faveur de l'élargissement du Plan à l'éducation préscolaire<sup>20</sup>.

- Pour faire évoluer la situation tant au plan politique qu'opérationnel, une coordination a été établie avec l'Association des Maîtres d'Ecole Ruraux du Guatemala (AMERG<sup>21</sup>), et avec COMADEP, ONG guatémaltèque locale partenaire d'ERM, L'AMERG est une association qui regroupe des promoteurs d'éducation anciens réfugiés du Mexique et ayant acquis dans le refuge une expérience professionnelle qu'il s'agissait de faire reconnaître au Guatemala. Cette association agissait elle aussi en faveur de la professionnalisation de ces personnels dans le cadre du Plan Spécifique d'Education et notamment dans le département du Petén.
- C'est au Petén qu'ERM a initié, en mars 98, un nouveau programme d'attention préscolaire et de professionnalisation des promoteurs d'éducation. Il concernait 18 villages, 30 promoteurs d'éducation et 700 enfants

En 1998, ERM s'est donc attaché à promouvoir le préscolaire auprès des instances de l'état et des organisations populaires en suivant les travaux de la Commission du Plan Spécifique d'Education et en proposant un curriculum de professionnalisation. Parallèlement, la dissémination du modèle a commencé dans une autre région.

- En 1999

- En termes de **modélisation de l'expérience** : la proposition de curriculum se trouvait encore à l'étude à la commission technique du ministère. En effet, le processus électoral

---

<sup>20</sup> Cf. annexe 13 « Proyecto de acuerdo ministerial »

<sup>21</sup> L'AMERG est l'équivalent de l'Apedibimi, dans le Petén. Mais au contraire de l'APEDIBIMI, il s'agit d'une association de promoteurs de l'éducation *primaire* mais avec des membres du pré-primaire aussi. Les promoteurs d'ERM ont suivi des séminaires et des modules de formation en commun avec des maîtres du primaire.

de la fin 1999 ayant paralysé toutes les démarches engagées depuis de longs mois, les discussions étaient à reprendre avec la commission nommée par le nouveau cabinet.

- En ce qui concerne la **dissémination du préscolaire** : parallèlement aux démarches officielles, ERM-APEDIBIMI et COMADEP-AMERG ont décidé de commencer concrètement le processus de professionnalisation des promoteurs en septembre 1999. Il manquait pourtant la signature de l'accord ministériel rendant officiel ce programme. La formation concernait directement les promoteurs du Quiché et du Petén et indirectement tous ceux qui avaient pu développer une expérience en la matière. L'intention pour ERM était déjà de faire converger ses deux programmes préscolaires.

Avant d'entamer le processus de professionnalisation, tous les promoteurs (qui avaient des niveaux scolaires très hétérogènes) ont d'abord effectué une mise à niveau scolaire reconnue à travers différentes stratégies telle que l'éducation à distance

- En ce qui concerne la **coordination institutionnelle**, l'accord-cadre entre ERM et MINEDUC a été renouvelé jusqu'en Février 2002 ; le principal point acquis est le suivi des relations avec le MINEDUC pour obtenir l'accord ministériel nécessaire à la reconnaissance du Pensum de Professionnalisation,
- Parallèlement, la coordination se développe avec d'autres partenaires et institutions. La mise en place de « **la profe** » a permis d'élargir les relations de ERM et de l'APEDIBIMI à d'autres personnes et organismes. En effet, l'organisation des cours et ateliers ainsi que la recherche de documentation pédagogique adaptée ont amené ERM à collaborer avec des spécialistes travaillant auprès de diverses institutions : Instituto Nacional de Bosques (INAB), Conservación Internacional, Fundación Tikal, Ecoles sans Frontières, MINUGUA, PNUD, COMADEP, COPMAGUA, CNEM, etc.

- En 2000

Les négociations avec le MINEDUC et autres instances éducatives se sont poursuivies de façon intensive, permettant d'obtenir d'importants accords

- Le MINEDUC a reconnu officiellement le **Pensum de Professionnalisation** proposé par ERM **pour la formation de Maîtres d'Éducation Préscolaire** (Accord Ministériel n.980 du 28/7/2000<sup>22</sup>).

Ce Pensum se base sur une modalité alternant le *travail pratique* réalisé quotidiennement par les promoteurs avec leurs élèves, et une *formation théorique* comprenant des cours magistraux, des ateliers sur des thèmes spécifiques, un travail de recherche (séminaire sur le multiculturalisme) et un rapport final individuel sur la pratique d'enseignement.

Initié en septembre 1999, ce pensum se déroule en 3 étapes, de 8 mois chacune, et doit se terminer en juin/juillet 2001.

- Un **Accord-Cadre** a été signé entre la CTEAR (Commission Technique pour l'Exécution des Accords de Réinstallation des réfugiés, déplacés et rapatriés) et le MINEDUC **pour l'insertion de la population déracinée par le conflit armé au Système National d'Éducation**.

Cet accord concrétise les résultats des deux démarches parallèles menées par ERM depuis 1993 avec le ministère et depuis 1995, par son intervention dans le contexte du Plan

---

<sup>22</sup> Cf. annexe 14, Accord Ministériel n.980 du 28/7/2000.

Spécifique d'éducation en faveur des populations déracinées:

Avec l'appui technique d'ERM, la (CTEAR) a obtenu du MINEDUC un engagement ministériel ferme pour la mise en place de programmes éducatifs adaptés à ces populations, notamment en zone rurale. Cet Accord, valable trois ans (2001/2003) prévoit entre autres :

- La mise en place de programmes de professionnalisation en éducation primaire et préscolaire, pour les promoteurs de populations réfugiées, déplacées et rapatriées qui n'en auraient pas encore bénéficié.
- La reconnaissance officielle des diplômes de Maîtres d'Education Préscolaire à la fin du processus de professionnalisation.
- La prise en charge par le MINEDUC des salaires des promoteurs, sous forme de contrats annuels pendant le temps de la professionnalisation.

En ce qui concerne le programme d'ERM, le dernier article ci-dessus ne fait que confirmer les accords précédemment obtenus par ERM à travers la Convention MINEDUC/ERM n°2427-99 du 29/10/99, l'Accord Ministériel n°897 du 22/11/99, et l'Accord Ministériel n°980 du 28/7/2000. Cependant, cet Accord-Cadre introduit aussi deux articles nouveaux, essentiels pour la pérennisation du programme ERM, à savoir :

- **la nomination et attribution définitive de postes d'enseignement dans leur communauté d'origine pour les Maîtres ainsi titularisés.**
- **la prise en charge, à partir de la rentrée scolaire de janvier 2002, de leurs salaires, sous forme de contrats 011, ligne budgétaire prévue pour la fonction publique.**

- En 2001

- Les études des promoteurs sont couronnées par la remise des **diplômes officiels de Maîtres d'éducation pré-primaire rurale bilingue** le 23 juin 2001 à Poptún (Petén) et le 30 juin 2001 à Santa Cruz del Quiché (Quiché).

La remise de ces diplômes a nécessité de nombreuses démarches intermédiaires, constitution de dossiers, négociations avec les Instituts de formation habilités à délivrer ces diplômes, validations nombreuses et variées<sup>23</sup>.

#### II.4.2.4. CONCLUSION

Depuis 1993, de multiples démarches ont été réalisées en vue de l'intégration des promoteurs au ministère de l'éducation nationale, stratégie qui a pu, ensuite, s'appuyer juridiquement sur les Accords de paix.

Un double travail a été réalisé. Il s'agissait, à la fois d'effectuer la mise à niveau scolaire des promoteurs en service pour que tous obtiennent une équivalence de la 3<sup>ème</sup> année de secondaire. En même temps, il fallait poursuivre leur formation spécifique selon des curriculum soumis à l'approbation des différentes commissions.

Les démarches menées dans le cadre du Plan Spécifique d'éducation et de la professionnalisation ont aussi connu des moments difficiles puisqu'il y avait, là aussi, un

---

<sup>23</sup> Cf. annexe 15 Liste des acquis et reconnaissances

double enjeu : 1) il fallait d'abord faire « passer » le principe de l'intégration de l'éducation pré-primaire dans le Plan, ce qui devait impliquer un engagement futur du Mineduc 2) faire valider le curriculum de formation par la commission technique du ministère

Deux étapes principales ont été franchies : d'abord la reconnaissance du plan de professionnalisation par le ministère ; en second lieu, l'obtention de l'accord, qu'à l'issue de ce processus, les promoteurs auraient un titre, un diplôme et un statut professionnel.

Et, en juin 2001, s'achève cette étape importante de l'engagement d'ERM au Guatemala, avec la professionnalisation de 64 promoteurs d'éducation préscolaire (40 Ixils et 24 Peteneros), qui ont officiellement reçu le diplôme de Maître. Cette professionnalisation qu'ERM cherchait à mettre en place depuis 1995, aura duré 2 ans mais représente en réalité 5 ans d'efforts en termes d'élaboration de contenus pédagogiques et de démarches auprès des instances éducatives.

## **II.4.3. EVALUATION DE L'IMPACT DU PROGRAMME AUPRES DES INSTITUTIONS**

### II.4.3.1. L'ETAT DES LIEUX EN 1999

Pendant l'été 1999, Eric Mulot a conduit une évaluation sur les relations institutionnelles du programme Jardins d'Enfants<sup>24</sup>. Il entreprend donc son travail avant que le processus de la professionnalisation n'ait commencé et, nous l'avons vu, dans un contexte où l'éducation préscolaire n'est pas une priorité pour le gouvernement. Sans compter qu'au même moment, on parlait beaucoup dans les milieux intéressés d'un grand projet dans la région de l'Ixcán fruit d'accords bilatéraux entre l'Union européenne et le Guatemala pour un budget de 20 millions d'euros. Ce projet concernait les 3 premières années de primaire et non le pré primaire.

Les objectifs de l'évaluation sont:

- La perception par les institutions des différents aspects du travail d'ERM
- L'organisation interne du travail institutionnel
- L'évaluation de la stratégie générale et de la stratégie qui en découle

#### II.4.3.1.1. La méthodologie

##### L'échantillon et les groupes cibles

L'évaluateur s'est proposé de recueillir des éléments d'information auprès de certains groupes cibles qui sont des représentants du ministère de l'éducation au niveau municipal, départemental et central, des organisations internationales (Nations Unies, Union Européenne, USAID), de l'ambassade de France et d'un organisme de coopération internationale (le FCIL, Fond Canadien d'Investissement local), des organisations non gouvernementales (ONG) et des organismes mayas<sup>25</sup>, des centres de recherche et universités.

Au total, 44 entretiens avec questionnaire ont été menés dont 23 concernant des représentants du MINEDUC ; 9 des représentants de corps diplomatiques ou d'organisations internationales ; 9 d'organisations non gouvernementales.

##### Les outils

---

<sup>24</sup> Cf. annexe 16 Sommaire du rapport final, Eric Mulot

<sup>25</sup> Cf. annexe 17 Typologie des institutions, liste des institutions et des personnes interviewées.

Outre les discussions avec l'équipe de terrain et la lecture de documents internes, des entretiens semi-directifs ont été élaborés ; leur structure générale est commune pour toutes les institutions et porte sur quatre thèmes :

- la connaissance qu'a l'enquêteur des relations que l'institution qu'il représente entretient avec ERM.
- les choix pédagogiques d'ERM et leur perception.
- le travail pédagogique concret et sa perception.
- l'APEDIBIMI et, indirectement, le projet de transfert du programme.

#### Limites de l'évaluation :

Le problème, lors de cette évaluation, a été celui de la représentativité des personnes interviewées. Bien souvent, il a été impossible de trouver au sein de l'institution choisie les personnes qui connaissaient ERM et avaient eu des relations institutionnelles significatives.

Ainsi au MINEDUC, il faut signaler que le point de vue des personnes rencontrées n'était pas très significatif puisqu'il n'existe pas de département d'éducation pré-primaire au ministère ; la plupart ne connaissent pas le domaine du préscolaire et n'en ont pas de réelle perception.

#### II.4.3.1.2. Les résultats

##### 1) Connaissance et perception du travail d'ERM par les institutions collaboratrices

- En ce qui concerne le ministère de l'éducation, au niveau national, hormis les personnes ayant eu une relation directe avec ERM, il y a dans l'ensemble une méconnaissance de l'association qui peut être expliqué par le problème de représentativité mentionné plus haut.

- Au niveau départemental et local la connaissance d'ERM est nettement meilleure. Toutes les personnes interviewées ont un point de vue positif sur ERM, que ce soit sur le travail d'information, sur l'efficacité de l'organisation des relations institutionnelles, la qualité de la formation reçue par les promoteurs, et donc la qualité de l'enseignement.

- En ce qui concerne l'ambassade de France, il y a une méconnaissance complète de la singularité d'ERM. Le représentant du FCIL connaît quant à lui parfaitement le travail d'ERM à tous les niveaux (spécificité de la pédagogie, du public qu'ERM veut aider, projet de transfert) et en a une très bonne opinion. Il en est de même des personnes rencontrées dans les centres de recherche, sauf l'une d'entre elle qui critique d'une manière systématique les organisations non gouvernementales étrangères « facteur de déculturation » et qui gardera la même opinion pour tous les aspects ici étudiés.

- L'ensemble des autres institutions rencontrées connaissent le travail d'ERM. En général elles n'ont pas une connaissance très étendue de son travail et ne connaissent qu'un aspect précis. Tout en exprimant le regret d'un manque de diffusion de l'information, la perception générale de son travail est positive.

##### 2) Le travail pédagogique

###### *MINEDUC, au niveau national,*

Le problème de la représentativité se pose ici aussi. Beaucoup de personnes rencontrées ne connaissaient pas le programme d'ERM.

Pour celles le connaissant, les points considérés comme forts du programme sont :

- l'utilisation des ressources locales.
- le fait que le programme soit apprécié par la communauté.
- le fait que le personnel enseignant soit originaire du triangle Ixil.
- le recours au bilinguisme.

- l'adaptation du programme aux « besoins » de la communauté (même si ces besoins ne sont pas définis clairement).
- Le bon travail mené dans le domaine de la santé mentale auprès des populations réfugiées.

Toutes les personnes enquêtées ont un point de vue positif sur le travail pédagogique d'ERM mais beaucoup ne connaissent pas, ou seulement partiellement, ledit travail.

#### *MINEDUC, au niveau départemental et local*

La connaissance des aspects étudiés est ici beaucoup plus solide. L'appréciation des aspects pratiques du travail pédagogique d'ERM est élogieuse. Certains vont jusqu'à admettre que la qualité des aspects pédagogiques dans le programme Jardins d'Enfants est très supérieure à celle du MINEDUC, estimant que c'est surtout la qualité des enseignants qui fait la différence ; ils sont plus compétents et originaires de la région, ce qui facilite grandement la prise en compte de la culture ixile.

La systématisation du programme est, de l'avis général, insuffisante mais beaucoup se disent prêts à aider à sa promotion, comme de diffuser d'éventuels documents mettant en valeur les aspects positifs de ce travail pédagogique auprès du MINEDUC central.

Au niveau départemental et local, le travail d'ERM est aussi beaucoup mieux compris : les représentants du MINEDUC savent pour la plupart que le but du programme n'est pas exclusivement de faciliter l'entrée en primaire des enfants et ont conscience que la dimension qualitative est très importante pour ERM (élaboration d'un matériel reproductible localement, formation poussée des promoteurs, prise en compte de la santé physique et mentale de l'enfant,...).

Le représentant de *l'ambassade de France* ne peut exprimer son opinion vu sa méconnaissance du programme. En revanche, le *FICL* est élogieux quant aux efforts réalisés par ERM pour intégrer le mieux possible la culture ixil, à l'excellente formation des enseignants et à la spécificité de la pédagogie utilisée par ERM, qui jusque là n'était pratiquée que dans quelques écoles privées de la capitale.

Au niveau des *organisations internationales*, la perception du travail d'ERM est très positive. Il est qualifié de « produit pédagogique positif », devenu « une référence », au moins dans le triangle ixil.

Les aspects qui ont le plus attiré l'attention sont :

- la formation des promoteurs.
- le bilinguisme et l'adaptation du programme à la culture ixil.
- la qualité du matériel pédagogique.
- le fait que le programme apporte une « bonne réponse » aux besoins de la communauté.

#### *ONG et organismes Mayas*

Parmi les partenaires d'ERM que sont l'AMERG et la COMADEP, soit le travail d'ERM n'est pas bien connu; soit il l'est, et le contenu pédagogique est totalement approuvé.

Cependant la nécessité d'accroître les liens entre les éducateurs eux-mêmes et entre les éducateurs et la communauté a été mentionnée avec insistance.

Dans les *centres de recherche*, ce sont la qualité de la formation des enseignants, et l'utilisation du jeu dans la pédagogie qui ont été valorisés.

### 3) L'extension du programme

#### *MINEDUC, au niveau national,*

Le MINEDUC, ou au moins l'UPE ( Unité de Planification Educative) est prêt à aider dans ce sens, non pas en apportant des moyens financiers mais au moins en faisant circuler au sein du MINEDUC des dossiers et projets et en soutenant la démarche.

F. Rubio (MEDIR)<sup>26</sup>, bien impressionné par la qualité du programme suite à une visite de terrain, estime que ERM « peut servir de modèle » à une politique de généralisation du pré-primaire », mais que le coût du programme le rend prohibitif : le programme n'est pas « reproductible » tel quel par le MINEDUC

#### *MINEDUC, au niveau départemental et local*

Les avis, à ce niveau de l'administration du MINEDUC sont très favorables, estimant qu'ERM a les capacités pour réaliser un tel objectif. La plupart ont conscience de la spécificité de l'action d'ERM, et considèrent que c'est là son point fort. Ils pensent que l'atout majeur du programme reste sa qualité. Il est souligné que l'extension du programme ne doit pas se faire au détriment de la qualité (ce que fait actuellement le MINEDUC).

Le problème principal est l'aspect financier : ni ERM ni le MINEDUC n'ont les moyens de mettre un œuvre un tel projet.

Certains ont aussi exprimé le souhait que, dans le cadre d'un élargissement du programme, ERM intervienne dans le domaine du primaire.

Le MINEDUC apparaît ainsi comme globalement favorable à une possible extension ; cependant dans le partenariat ERM - MINEDUC, le rôle de ce dernier se limiterait à un soutien institutionnel de principe, au niveau des démarches.

La personne rencontrée à l'*ambassade de France*, bien que peu informée, est favorable à une politique d'extension étant donné la qualité du programme.

Le chargé du *FICL* qui a apporté un soutien financier au programme reste sceptique sur les possibilités d'extension du programme au regard de son coût élevé (notamment en terme d'infrastructures), mais encourage vivement à agir dans le domaine de la formation d'enseignants (« c'est ce qui manque le plus au pays »).

Selon les personnes interviewées dans les centres de recherche et dans les universités, c'est encore la formation des enseignants « peu nombreux et pas assez compétents » qui doit surtout être l'objet d'une action future.

#### *Les organisations internationales*

Les avis sont favorables : ERM a acquis une légitimité justifiant une volonté d'extension de son programme dans un pays où l'éducation pré-primaire est très peu développée.

Pour les *ONG et organismes Mayas* un projet de ce type serait positif, à condition de maintenir la qualité. Il y a une méfiance si l'extension est envisagée en coopération avec le MINEDUC, vu l'instabilité de leurs décisions. Le coût du programme est également considéré comme un obstacle.

#### II.4.3.1.3. Conclusion

Pour autant que les résultats soient globalement encourageants et positifs, ils se situent dans un contexte où le préscolaire au Guatemala n'est pas vraiment au centre des préoccupations du

---

<sup>26</sup> F. Rubio a été aussi interviewé par Eric Mulot en tant que personnel de MEDIR, avant bien sûr l'évaluation qu'il mènera ensuite, l'entretien présent ayant eu lieu en 1999 ; le rôle de MEDIR étant de soutenir la DIGEBI dans l'élaboration et la mise en œuvre de ses politiques, la formation d'enseignants, etc. afin d'améliorer la qualité de cet enseignement.

Ministère de l'éducation Au niveau national, il y a un déficit de connaissance du pré-primaire et il n'existe pas de département spécialisé dans le préscolaire au ministère. Les personnes enquêtées ne sont plus aujourd'hui représentatives des positions nouvelles telles qu'elles apparaissent dans les différentes enceintes où on travaille à la Réforme Educative Nationale en cours.

Les remaniements ministériels, l'évolution des tendances en matière de politique éducative et l'évolution du programme ERM lui-même à travers la professionnalisation, font que ce matériel n'est plus d'actualité. Entre 1999 et 2002, d'autres phases se sont déroulées qui ont abouti à la reconnaissance des diplômes remis aux promoteurs par le vice-ministre de l'éducation et à la reconnaissance d'ERM pour sa participation à la Réforme éducative

La question de l'éducation préscolaire qui, en 1999, était reléguée à l'arrière-plan des préoccupations, a ainsi acquis un certain droit de cité jusqu'à devenir un sujet qui suscite nombre d'évaluations, déclarations publiques et autres initiatives.

C'est pourquoi nous avons considéré nécessaire de compléter cette évaluation.

#### II.4.3.2. L'ETAT DES LIEUX EN 2002

Cette dernière partie du chapitre consacrée à l'étude de l'impact des actions développées par ERM dans le champ institutionnel présente différents éléments qui permettent d'évaluer le processus au cours de la période juillet 2001 – mai 2002.

Ces éléments s'articulent autour des deux objectifs que sont la pérennité du programme via le transfert des responsabilités à l'institution éducative et la promotion et diffusion du modèle d'éducation préscolaire mis en place pour sa dissémination à une échelle plus large.

##### II.4.3.2.1. La pérennité du programme

###### *II.4.3.2.1.1. Les relations avec le Ministère de l'Education*

- **MINEDUC, niveau central**

Les relations avec le MINEDUC sont renforcées et la reconnaissance du travail d'ERM est entérinée par le MINEDUC dans le **Dictamen du 10 décembre 2001** (n°26-2001) :

Extraits : « *Le programme éducatif que ERM développe depuis 1987 dans les municipalités de la zone linguistique Ixil, département du Quiché, a réussi à améliorer le bien-être des enfants, des jeunes, des leaders communautaires, des parents et des autres membres des communautés bénéficiaires, permettant une meilleure intégration des populations déracinées installées dans ce secteur du pays, grâce à la promotion et réalisation d'actions éducatives dans le cadre des Accords de paix* ».

« *Les actions de ERM se sont développées dans le contexte de la Convention Cadre pour la réinsertion des populations, déracinées par le conflit armé, au système éducatif national ; cette convention avait été souscrite entre le ministère de l'éducation et la Commission Technique pour l'Exécution de l'Accord sur la Réinstallation des populations déracinées (CTEAR), le 19 décembre 2000, avec la finalité de promouvoir le développement intégral de cette population et de garantir sa réinsertion totale aux services du système éducatif* ».

- La **Convention Cadre ERM/MINEDUC** se négocie au niveau du Vice-Ministre Technique ainsi que les différents **Accords Ministériels** autorisant des points

spécifiques du programme (ex : Curriculum de Préscolaire, Pensum de Professionnalisation, etc.).

- L'Accord de coopération entre le MINEDUC et ERM a été renouvelé. Il reconduit la convention antérieure n° 2427-99 pour un an et recommande que l'ONG étende son action de professionnalisation à d'autres promoteurs en fonction de ses possibilités (Accord ministériel n°172, 25-03-02)<sup>27</sup>

- **Directions Départementales d'Education du Quiché et du Petén**

Les rapports entre ERM et ces instances sont constants. Leur collaboration est indispensable pour rendre effectifs sur le terrain les accords obtenus au niveau central : assignation par le MINEDUC de 5 postes de Directeurs de centres éducatifs préscolaires (les 5 membres de l'Equipe Technique Pédagogique d'ERM) ; canalisation des déjeuners scolaires ; distribution de matériel pédagogique, etc. Certains problèmes ponctuels sont également résolus à ce niveau. Du fait que les programmes sont dans une phase de transfert de responsabilités tant envers les entités de l'état, qu'envers les communautés bénéficiaires et les organisations locales avec lesquelles ERM a été amené à travailler, la Direction départementale de l'éducation du Quiché reconnaît et appuie les actions au bénéfice des sous programmes que ERM est en train d'implémenter et signe la Convention souscrite avec ERM le 4 décembre 2001<sup>28</sup>.

En ce qui concerne la Direction départementale d'Education du Petén, les négociations sont en cours.

- **Autres institutions**

Parallèlement, la coordination s'est renforcée avec d'autres institutions dépendant du MINEDUC:

- la **DIGEBI** (Direction générale d'Education Bilingue Interculturelle) au niveau municipal, départemental, régional et central, entité chargée par le MINEDUC d'assurer l'exécution de la réforme au niveau régional et de lui donner un suivi.
- **DICADE** (Direction de la Qualité Educative), responsable au niveau central du MINEDUC de la cohérence de l'ensemble des curriculums officiels qui s'élaborent dans le cadre de la Réforme éducative.
- **PROASE** (Appui au secteur Educatif) Union Européenne/ MINEDUC, projet élaboré en 1996, développant sa première phase de 1998 à 2003, qui se consacre à la réforme du système des écoles normales.
- **SIMAC** ( Sistema de mejoramiento y adecuación curricular)

#### II.4.3.2.2. La promotion et la diffusion

##### *II.4.3.2.2.1. La notoriété du programme*

Le programme a acquis une notoriété certaine et apparaît comme un programme phare qui a retenu l'attention de divers organismes chargés d'investiguer les différentes expériences en cours, publiques ou privées, dans le domaine de l'éducation préscolaire.

<sup>27</sup> Cf. annexe 18 Accord ministériel n°172 du 25-03-02.

<sup>28</sup> Cf. annexe 19 Convention souscrite entre ERM et la Direction départementale d'Education du Quiché

Ainsi les actions d'ERM ont été évaluées plusieurs fois. Il en ressort le succès du modèle implanté (qualité des formations, pertinence du travail réalisé dans les classes, suivi régulier) des effets positifs sur les enfants accueillis et la satisfaction des parents. Les évaluateurs recommandent ce programme comme un modèle à répliquer.

- Le programme PAEBI (Projet d'accès à l'éducation Bilingue interculturelle) de World Learning/ USAID a commandité en 2000 une « **Etude des modalités d'éducation initiale et pré-primaire au Guatemala et en Amérique Latine** », menée par Adán Marinez ( juin 2000). L'objectif de cette étude était de passer en revue les modalités d'éducation initiale et pré-primaire bilingue des programmes existants dans le Quiché, au Guatemala et dans d'autres pays latino américains , afin d'établir les aspects qualitatifs marquants de l'éducation bilingue interculturelle. Ceci dans l'optique de les répliquer dans le département du Quiché.

Huit programmes d'éducation initiale et pré-primaire bilingue ont été identifiés dans le département du Quiché, 8 relevant de l'initiative privée et 2 du public. L'étude comparative met en valeur différents points du programme Jardins d'Enfants qui font la spécificité d'ERM; même si chaque point pris séparément n'est pas l'exclusivité d'ERM, l'ensemble fait de son expérience un modèle sur lequel prendre appui.

En ce qui concerne le domaine pédagogique, les jardins d'enfants d'ERM sont donnés en exemple pour l'organisation des espaces d'apprentissage. Concernant les modalités générales d'organisation, l'analyse comparée des différents programmes désigne le programme d'ERM comme celui où on reconnaît les meilleures réussites.

Les points forts du programme sont les suivants:

- Le programme a réussi sa « scolarisation » en passant d'une situation « non formelle » à une situation « formelle » : les promoteurs ont acquis un statut de salarié ; il y a une tendance à respecter les horaires de façon plus rigoureuse.
- La formation donnée par ERM est plus longue et soutenue que celle des autres programmes et s'accompagne d'un suivi mensuel.
- La participation de la communauté est réelle bien qu'elle soit encore peu présente au niveau de la prise de décision.
- La politique d'usage de la langue maternelle qu'on ne retrouve, sur les huit programmes, qu'au sein de la DIGEBI.
- La stimulation du personnel au travers de la reconnaissance personnelle et publique du service rendu : bonification pécuniaire mais aussi une incitation par l'éducation (professionnalisation, mise à niveau).
- L'utilisation d'un matériel ludique dans les classes alors qu'il manque dans la plupart des programmes.
- ERM est plus sensible au suivi et à l'évaluation des promoteurs et des contenus techniques et les utilise positivement.
- ERM assure un suivi interne in situ grâce à des visites de conseillers et des formations.
- ERM est l'un des deux seuls programmes qui pose le problème de l'articulation entre le pré-primaire et le primaire, qui tente de trouver des solutions et qui entretient une relation de collaboration avec l'école.

Il est proposé que ERM coordonne des actions avec la DIGEBI au moment où cette dernière se propose de mettre en œuvre des formations . Les points forts d'ERM étant la prise en compte de la perspective maya, la manière d'élaborer et de diffuser le matériel d'appui, de faire le suivi et l'évaluation des centres éducatifs.

ERM est pris comme exemple de réussite pour avoir augmenté sa couverture à travers les différentes modalités mises en œuvre dans la région Ixil. L'étude conclut que la réussite tient à

une participation décisive des parents et de la communauté centrée sur les mères, à un suivi et à un monitoring continu et enfin, au fait de pratiquer une évaluation systématique des résultats

- M. F.Rubio, dans une étude commanditée par le cabinet « Juarez et Associés » a mis en regard les programmes de pré-primaire d'ERM avec ceux de la DIGEBI et du MINEDUC. En tant qu'expert, M. Rubio et son équipe, suite à l'analyse du modèle développé par ERM, a permis d'avancer sur l'accomplissement des objectifs du projet, en particulier en servant de véhicule pour la dissémination des conclusions.

Les résultats de l'évaluation ont été présentés comme une expérience modèle pouvant être répliquée :

- au Guatemala devant le « Réseau Inter-agences d'Education »
- à Orlando aux Etats-Unis, en mars 2002, dans le cadre d'un symposium sur la recherche de la qualité dans l'éducation pré-primaire,.

Son évaluation a mis en avant les facteurs qui contribuent au succès des programmes d'ERM. Parmi ces facteurs :

- le niveau de participation des parents,
- le développement d'un contenu de formation correspondant aux nécessités locales,
- l'utilisation de promoteurs locaux,
- la relation de proximité avec les communautés dans lesquelles se trouvent les centres,
- un haut degré d'implication et de participation des équipes techniques d'ERM

Dans son rapport, F.Rubio précise aussi les autres contenus qui ont concouru à la reconnaissance de la formation donnée par ERM. Les centres de ERM se caractérisent par une grande variété de contextes d'apprentissage et d'interactions développées par les enfants avec leurs professeurs et les autres enfants de la classe. L'usage de la langue maternelle crée un environnement qui renforce ces interactions. Les enfants peuvent expérimenter plusieurs formes d'apprentissage. Même si le professeur reste encore le centre de l'apprentissage, il y a, dans les classes d'ERM, une atmosphère centrée sur l'enfant. Le contenu de la formation dispensée aux enfants dans les programmes d'ERM est plus étendu, nettement plus varié que ceux des programmes de la DIGEBI et du MINEDUC. L'assiduité aux cours est aussi plus élevée dans les classes d'ERM, fluctuant autour de 90%.

La présentation des résultats de l'évaluation de F.Rubio a beaucoup apporté à ERM. Ce travail a constitué un grand appui aux efforts en cours pour systématiser l'intervention, pour participer plus activement à la réforme des contenus de formation actuellement à l'étude de diverses commissions, et pour aider à proposer un modèle d'éducation initiale au ministère de l'éducation.

L'évaluation se termine par les recommandations suivantes:

- Développer une articulation propre entre les programmes d'éducation préscolaire et le premier niveau de primaire (thème en discussion à ERM depuis 1998), pour faciliter la transition de l'enfant vers l'école primaire.
- Réviser et systématiser le modèle ERM qui peut constituer la proposition éducative la plus valable pour mettre en oeuvre, au niveau national, un programme de Jardins d'Enfants bilingues.
- Inclure les contenus du curriculum des Jardins d'Enfants d'ERM dans les contenus de formation nationaux, actuellement "underway".
- Participer à l'élaboration des contenus de formation régionaux – meso-curriculum- qui devront être mis en oeuvre dans l'aire de parler Ixil.

L'étude conclut que :

*«Du point de vue du développement de l'enfant, la période des 4-8 ans est essentielle pour l'acquisition des apprentissages fondamentaux parmi lesquels le succès de l'alphabétisation des enfants est déterminant comme stratégie de lutte contre le dénommé échec scolaire (qui se concentre dans les premiers niveaux de l'éducation primaire) et de prévention de l'analphabétisme adulte. Dans ce sens, le programme des Jardins d'Enfants dans la zone Ixil et le projet qui a commencé dans le Petén, ont développé une stratégie innovatrice pour assurer l'articulation entre les niveaux préscolaires et les premiers grades du primaire, laquelle a constitué un apport substantiel à la Réforme éducative du pays ».*

#### *II.4.3.2.2.2. La réforme éducative nationale*

En 2000, dans le cadre de la Réforme éducative, l'objectif était d'appuyer la création d'un groupe de concertation et de promotion du préscolaire avec le personnel des différents organismes techniques du MINEDUC, avec des organisations mayas ayant participé au processus de réforme éducative, du Plan Spécifique d'Education pour les populations déracinées, ainsi qu'avec les universités, l'Unesco, etc.

Le programme mis en place par ERM étant le seul projet pilote au niveau préscolaire comptant avec la reconnaissance officielle du Ministère de l'Education, l'équipe de ERM fait désormais partie intégrante de plusieurs instances et groupes de concertation, au niveau national, départemental et municipal :

#### Au niveau national

- **Réseau inter-Agences d'Education**<sup>29</sup> : ce réseau regroupe toutes les principales agences internationales<sup>30</sup> (UE, UNICEF, UNESCO, PAM, GTZ, SCF, etc.) impliquées dans des programmes d'éducation au niveau départemental ou national, ainsi que les représentants des Ambassades et de la Mission d'Observation des Accords de Paix des Nations Unies (MINUGUA). Lors de ses réunions mensuelles, ce groupe évalue les problèmes et difficultés rencontrés dans le déroulement des programmes éducatifs financés par l'aide internationale. Il a pouvoir de convoquer les plus hautes autorités éducatives et d'influer sur les politiques ministérielles le cas échéant.
- **Sistema de mejoramiento y adecuación curricular (SIMAC)** : cette dépendance du MINEDUC est chargée de la rédaction et de l'application des curricula scolaires. Dans le cadre du plan quinquennal de l'UNICEF, le SIMAC procède actuellement à la révision, modernisation et harmonisation du curriculum préscolaire à mettre en place en zone rurale pour les élèves de 3 à 6 ans. Le programme préscolaire d'ERM étant le seul projet-pilote d'envergure reconnu au niveau national, les équipes ont été invitées à faire partie de la Commission créée à cet effet, laquelle a commencé à fonctionner à partir de janvier 2001.
- **Groupe Consultatif pour la Réforme Educative** : le Ministère de l'Education a organisé en 2000 une campagne de consultation nationale auprès de tous les secteurs intéressés par le thème de la Réforme Educative. Tout au long de l'année, des débats ont eu lieu au niveau municipal, départemental et central.

<sup>29</sup> Cf. annexe 20 lettre d'invitation du 20-05-02, à participer aux réunions du réseau inter-agences d'Education.

<sup>30</sup> Cf. annexe 21 Liste des participants au réseau inter-agences.

Dans les municipalités, les représentants des Comités d'Education, des Comités de Parents d'Elèves, des organisations de femmes, des organisations mayas, des organisations de populations déracinées, du corps enseignant et des organisations non gouvernementales ont élu un groupe mandaté pour représenter leur municipalité lors des réunions au niveau départemental. Le même mécanisme a été employé pour élire le Groupe Consultatif pour la Réforme Educative au niveau central

- **Asociación de Investigadores Mayas**<sup>31</sup> : des membres de l'équipe d'ERM participent aux travaux de cette association, créée pour fonder les travaux de recherche sur l'éducation et la culture du point de vue des universitaires et intellectuels mayas. Sont membres de cette association des représentants de diverses institutions, telles que le Conseil National d'Education Maya (CNEM), le Projet d'Accès à l'Education Bilingue Interculturelle (PAEBI), l'Académie de Langues Maya, la Direction Générale d'Education Bilingue (DIGEBI) du MINEDUC, la Commission Nationale d'Alphabétisation. etc.
- **l'Unité de Coopération Nationale et Internationale du Ministère de l'Education (UCONIME)**, récemment créée, est chargée de coordonner et faciliter les actions éducatives des organisations internationales et des ONG (dont ERM.<sup>32</sup>).

#### Au niveau départemental

- **Réseau d'Education Préscolaire du Quiché** : il s'agit de la coordination d'instances impliquées dans la mise en œuvre de programmes éducatifs dans un des départements les plus touchés par la guerre interne, et regroupant le plus fort pourcentage de populations maya. Les organisations membres du réseau sont GTZ (Projet d'Education Maya Bilingue Interculturel -PEMBI) ; World Learning (Projet d'Accès à l'Education Bilingue Interculturel -PAEBI) ; le MINEDUC (Direction Générale de l'Education Bilingue -DIGEBI) et ERM.

#### Au niveau municipal

- **Commission d'Education de l'Unité Technique de Planification de la Municipalité de Nebaj (pour l'aire Ixil) et de Santa Elena (pour les communautés de rapatriés du Petén)** : les responsables de programme et certains membres des équipes techniques de ERM siègent de manière permanente aux sessions de ces deux Commissions, chargées de :
  - coordonner toutes les actions éducatives
  - résoudre les problèmes au niveau municipal
  - obtenir, dans certains cas, la participation financière de la Municipalité pour la rénovation d'infrastructures scolaires ou autres actions ponctuelles.

#### *II.4.3.2.2.3. Dernières avancées*

Au cours des derniers mois, deux événements marquent des avancées importantes.

---

<sup>31</sup> Cf. annexe 22 à titre d'exemple, lettre d'invitation à une réunion avec le PAEBI, pour la Construction d'un Curriculum Ixil. A pertinence interculturelle (17-04-02)

<sup>32</sup> Cf. annexe 23 Lettre d'invitation de l'UCONIME, adressée à la DIGEBI et la DICADE, pour participer à la réunion de coordination d'action avec Enfants Réfugiés du Monde (5 mars 2002)

- Le premier consacre le long travail de lobbying mené en faveur de la professionnalisation des populations déracinées auquel ERM a participé en tant qu'appui technique et qu'opérateur de terrain  
C'est l' **Accord signé entre le MINEDUC et la Coordination Educative des Populations Déracinées (CEPD)**, le 14 novembre 2001.  
Le ministère s'y engage à recruter les 1296 maîtres et promoteurs éducatifs en service auprès des communautés déracinées ainsi qu'à intégrer ces dernières dans ses programmes réguliers (bourses, petits déjeuners, etc.).
- Le second donne la mesure des progrès accomplis en termes de promotion du modèle d'éducation préscolaire bilingue développé depuis de longues années.  
En janvier 2002, ERM est sollicité par le MINEDUC, en tant qu'expert, pour répondre à un appel d'offre et apporter des éléments qui permettront d'élaborer des curriculums adaptés pour deux régions sociolinguistiques différentes de la région ixil (cf. lettre d'invitation à venir présenter des propositions de « **Description et mise en œuvre des méso-curriculums pour le Niveau d'Education Infantile pour les Régions Sociolinguistiques Kaqchikel et Q'eqchi** »)<sup>33</sup>.

#### II.4.3.3. PERSPECTIVES

Dans l'actualité, ERM poursuit ses démarches auprès du Ministère et plusieurs actions sont actuellement en cours :

- La négociation de la reconnaissance des années d'ancienneté des promoteurs devenus maîtres (« escalafón »)
- Le suivi, auprès du MINEDUC, de la mise en œuvre effective des procédures nécessaires à l'ouverture des « plazas presupuestadas » (poste d'enseignement avec statut de fonctionnaire) pour les 64 maîtres titularisés : affectation budgétaire spécifique dans le budget du Ministère de l'Éducation, émission de résolutions confirmant que ces postes seront affectés directement, dans les communautés de déracinés, aux maîtres professionnalisés, sans être soumis à concours...
- La négociation de la convention de coopération avec la Direction Départementale d'Éducation du Petén

#### II.4.3.4. CONCLUSION

- Depuis 1999, le programme ERM a connu des évolutions importantes avec la professionnalisation des promoteurs qui leur a donné un statut, un contrat et un salaire assuré par le Ministère de l'Éducation.
- L'hypothèse de la « reproductibilité » et de la diffusion possible du modèle se trouve confirmée par l'installation d'un nouveau programme préscolaire ERM dans une autre région du pays. Il est encourageant de voir que la dissémination de ce programme préscolaire auprès de populations rapatriées dans le Petén a très bien fonctionné (déjà 20 Jardins d'enfants), tant sur le plan de la qualité pédagogique du travail des promoteurs qu'en terme de fréquentation des enfants.
- Dans le cadre de la Réforme éducative, ERM a été très sollicité et, chaque fois que possible, a apporté sa contribution aux réflexions en cours.

---

<sup>33</sup> Cf. annexe 24 Lettre d'invitation du MINEDUC du 22-01-02

- L'expérience d'ERM, encore très marginale en 1999, est vue maintenant comme pionnière par le Ministère qui sollicite l'association pour élaborer de nouveaux curriculum et assurer des formations à des personnels d'autres régions.

Aujourd'hui, le gouvernement accorde beaucoup plus d'importance à l'éducation pré-primaire bilingue en zone rurale.

Les efforts d'ERM, conjugués à ceux de la communauté internationale (notamment UNICEF et USAID) et de certains secteurs éducatifs, ont contribué à ce que le gouvernement inclue l'éducation préscolaire dans les axes prioritaires du **Plan d'Action Gouvernemental 2000 - 2004.**

### III. CONCLUSION

Pour conclure sur les conditions de pérennisation du programme préscolaire développé par ERM au Guatemala, il s'agit maintenant d'établir le bilan des différentes phases de l'évaluation qui ont été présentées et d'apprécier la validité de la stratégie développée par ERM, pour activer le processus de transfert en direction de la communauté, de l'association locale et des institutions.

#### **En ce qui concerne les familles et les communautés**

Depuis la création du projet, le concours des familles a été considéré comme une base de soutien essentielle au maintien du programme Jardins d'Enfants.

Le rôle imparti aux comités d'éducation et la reconnaissance du travail des promoteurs par les parents (le constat des résultats qu'ils obtiennent avec les enfants dans l'apprentissage), en même temps que l'implication personnelle des promoteurs à faire participer les familles, ont largement favorisé la coopération de ces dernières.

Les actions menées avec les familles (réunions régulières pour présenter les progrès de leurs enfants, démonstrations des méthodes employées, information sur les démarches en cours), ont développé une certaine dynamique sociale en permettant aux parents de se sentir acteurs du programme par le rôle qu'ils ont dans les Jardins d'Enfants. Elles ont favorisé une ouverture de leur part sur la nécessité d'un apprentissage préscolaire. Cette adhésion au projet fait qu'aujourd'hui, nombreuses sont les sollicitations pour créer d'autres jardins d'enfants, qui sont l'orgueil des familles et représentent un point focal dans les villages..

Tous les membres de la communauté coïncident à exprimer leur désir du maintien des jardins d'enfants. Les bénéfices apportés à la communauté au travers de l'apprentissage des enfants ont été soulignés par tous. Leur attitude est positive quant à la volonté d'apporter leur soutien au projet.

Si, en 1999, les craintes étaient partagées quant à la perspective d'un retrait d'ERM (du à l'inquiétude des salaires et des goûters, à la méconnaissance de l'APEDIBIMI comme relais de soutien au programme)<sup>34</sup>, aujourd'hui elles ne sont plus justifiées, considérant les avancées sur ces points : l'APEDIBIMI est mieux connu, les promoteurs sont maintenant des maîtres diplômés et les salaires sont payés par le ministère de l'éducation.

En 1999 toujours, les membres des comités d'éducation exprimaient leur appréhension quant à leur manque d'expérience pour reprendre à leur compte, par exemple, des démarches administratives<sup>35</sup>. Depuis, afin d'améliorer leurs capacités d'intervention, le travail avec les comités a eu pour objectif d'appuyer des formations en gestion et en organisation.

<sup>34</sup> Dans son évaluation, en 1999, G. Bardaji avait souligné cet état des choses.

<sup>35</sup> Idem

De nouveaux comités d'éducation se sont constitués et ont été légalisés. Leur représentation au sein des communautés a été renforcée par la fusion avec les comités de parents de l'école primaire auxquels ils ont insufflé une nouvelle énergie. Ils constituent une entité incontournable dans le maintien du programme, jouant un rôle important de coordinateurs dans les villages (promotion du préscolaire et de la culture locale, organisation et planification des réunions avec les autorités administratives et éducatives locales, les parents d'élèves, les instituteurs du primaire, etc.). Ils sont également présents au sein des instances municipales, ce qui, dans l'optique d'une décentralisation – officielle mais encore à venir- revêt une certaine importance.

Il est clair que la participation des parents et de la communauté dans son ensemble a contribué au succès et à la pertinence culturelle du programme d'ERM et que ce point doit être non seulement maintenu mais aussi développé.

Il ne faut pas non plus oublier qu'en dépit de leur volonté, ces personnes connaissent d'énormes contraintes. L'assistance aux réunions représente déjà ce qu'on pourrait appeler un «coût de sacrifice» notable, pour des paysans analphabètes pour la plupart, dont la lutte pour la survie est quotidienne. C'est aussi une des raisons pour lesquelles le plan d'action, élaboré chaque année pour l'éducation des adultes n'a toujours pas pu être réalisé.

Il n'en reste pas moins qu'un travail de sensibilisation et de proximité en direction des parents et des membres de la communauté doit continuer à se réaliser pour que le lien familles-école se maintienne et s'enrichisse, ce qui constitue le meilleur gage d'un développement harmonieux de l'enfant.

### **En ce qui concerne l'association locale, l'APEDIBIMI**

Dès la conception du projet, ERM a eu la volonté de l'asseoir dans un cadre institutionnel pour pouvoir, à terme, le faire reconnaître, le modéliser et, éventuellement, faire avancer la question de l'éducation préscolaire bilingue en milieu rural..

Ce faisant, étant donné le contexte politique et social, cette volonté, peut-être utopique, ne pouvait pas pécher par illusion et attendre des solutions du seul gouvernement. Il était donc nécessaire de s'appuyer aussi sur une association qui puisse s'engager dans la défense d'un modèle d'enseignement bilingue, prenant en compte les particularités de la culture maya-ixil. La stratégie d'ERM a favorisé l'émergence de l'APEDIBIMI en se fixant comme objectif de promouvoir la participation de la société civile à l'effort d'éducation et de miser sur l'initiative citoyenne là où le gouvernement pouvait être défaillant.

C'est l'expérience de ses membres dans la construction du programme Jardins d'Enfants qui a donné une identité à l'APEDIBIMI.

Aujourd'hui, les membres de l'association ont en charge une responsabilité importante dans les activités pédagogiques soit qu'ils les mènent directement dans les classes, soit qu'ils les supervisent. L'équipe pédagogique a acquis une certaine autonomie, cependant elle manifeste toujours son besoin d'appui et de cadrage.

Les membres de l'APEDIBIMI sont entièrement responsables de la divulgation et de la promotion du programme auprès de la communauté dans son ensemble, familles et autorités.

En ce qui concerne la représentation institutionnelle, ils participent avec ERM, aux négociations menées avec les cadres techniques du ministère principalement à l'échelon municipal et départemental. Ils sont également présents dans les coordinations avec d'autres instances représentatives dans le domaine de l'éducation bilingue.

En termes de gestion financière, une partie des fonds obtenus par subvention a été transférée à l'association qui les gère et en rend compte à ERM. L'association a, par ailleurs, obtenu des aides qui lui sont versées directement. Elle participe, en partenariat avec ERM, aux demandes de nouveaux financements en y incluant des frais de fonctionnement pour sa structure.

Des actions d'appui ont été conçues afin de la consolider dans sa structure, la promouvoir et l'intégrer à la coordination institutionnelle. L'APEDIBIMI s'est déjà affirmée en ce qui concerne l'organisation interne, la mobilisation communautaire, la représentation institutionnelle et les contacts avec les autorités éducatives, l'initiative dans la recherche de fonds.

Cependant, pour soutenir le processus de consolidation de l'association, il reste encore à recruter et/ou renforcer ses différents cadres opérationnels par un processus de formation continue basée sur un travail en binôme. Il faut renforcer la participation communautaire reconnue comme un appui indispensable dans le développement des actions de l'APEDIBIMI. Il faut aussi continuer à développer la coordination avec le MINEDUC et toutes les institutions éducatives au Guatemala et notamment concrétiser des accords avec les supervisions d'éducation en tant que représentant officiel du programme. Enfin, il s'agit d'élargir sa réflexion sur sa vocation à défendre une éducation préscolaire bilingue en milieu rural en veillant à la qualité et à la pertinence culturelle, en relation étroite avec sa base qui sont les communautés. C'est bien là le sens même de sa raison d'être

Dans l'immédiat, l'association devra reprendre la responsabilité des Centres de documentation Communautaires et s'impliquer dans le processus d'extension des Jardins d'Enfants. Le relais du travail en direction de la communauté lui a été passé. On peut avoir bon espoir que les aspects innovants du modèle éducatif développé par ERM (bilinguisme, respect et promotion de la culture locale, organisation physique de l'espace pédagogique en « coins d'apprentissage », utilisation du jeu comme outil éducatif et de développement de l'enfant, élaboration d'un matériel didactique adéquat...) seront défendus à l'avenir par l'APEDIBIMI, en tant qu'association consciente du rôle important qu'elle a à jouer.

Elle doit maintenant assumer ses responsabilités.

Le transfert des responsabilités sera achevé lorsque l'APEDIBIMI pourra reprendre la gestion du projet entièrement à son compte et trouver les moyens de maintenir sa structure.

Si l'association a déjà beaucoup progressé en terme d'organisation, elle ne doit pas ignorer le danger qui guette toute association, locale ou pas : ce serait de se retrouver dans la situation où l'enjeu de la survie de la structure en tant que telle pourrait prendre le pas sur l'objet même de l'association.

Aujourd'hui, on peut reconnaître que, même si toutes les étapes vers l'autonomie ne sont pas encore franchies, de grandes avancées ont été faites. L'association existe, elle est reconnue dans le panorama local et national. Elle devrait devenir le majeur pilier du programme.

## **La validité du processus mené auprès des institutions**

Depuis le moment où l'évaluation a commencé, le programme d'ERM a nettement évolué en termes de reconnaissance et d'intégration institutionnelle.

- En terme de pérennisation du programme, l'impact de la stratégie d'ERM auprès des institutions a abouti, au décours d'un véritable marathon technique et administratif, à le faire reconnaître dans presque toutes ses composantes : les jardins d'enfants sont enregistrés comme établissements homologués ; le curriculum est validé ; le personnel est salarié par l'Etat.

ERM a adopté, par rapport à l'Etat, une modalité d'action qui a consisté à sensibiliser les responsables gouvernementaux ; à établir des conventions successives ; à négocier afin de faire nommer des commissions techniques ad hoc ; à faire valider par ces commissions la formation en alternance d'un personnel en service sur la base de documents systématisés ; à faire reconnaître les effectifs formés comme professionnels du secteur public afin que leurs salaires soient intégrés au budget ministériel.

Ces démarches ont permis aux promoteurs d'obtenir successivement, en octobre 1998, un titre de « Promoteur d'éducation initiale et préprimaire » et en juillet 2001, le diplôme de « Maître d'éducation préprimaire rurale bilingue ».

Les salaires ont été obtenus en juillet 1999, avec effet rétroactif, dans le cadre d'une convention signée entre ERM et le MINEDUC ; cette convention a déjà été renouvelée une fois et son échéance est fixée à l'année 2003. Il s'agit de contrats annuels dans l'attente de création de postes de titulaires. Cette éventualité reste encore incertaine car la pénurie est telle qu'aujourd'hui, les postes de titulaires devenus vacants ne sont pas pourvus, et que la modalité des contrats annuels se généralise à tous les échelons du ministère. Des démarches sont néanmoins engagées dans ce sens et il faut les poursuivre en s'appuyant sur les engagements signés entre le ministère et la CEPD (commission d'éducation des populations déracinées).

Bien qu'annuels, ces contrats ont cependant concrétisé une étape importante des actions d'ERM. Du point de vue des promoteurs, la portée est, bien sûr, conséquente. Si, en 1999, ils s'inquiétaient pour leur statut et leurs salaires, les résultats obtenus aujourd'hui les ont rassurés. La professionnalisation leur a apporté des connaissances, une ouverture et une confiance. Il faut seulement espérer qu'ils conserveront la motivation de leurs débuts et qu'ils ne s'endormiront pas sur leurs lauriers.

- En terme de promotion et de dissémination de l'éducation préscolaire bilingue, le projet des jardins d'enfants d'ERM, cité en exemple par de nombreux experts, est retenu par le ministère de l'éducation comme une expérience pilote. Témoin, les invitations qui sont faites aux équipes d'ERM pour participer aux travaux de la Réforme éducative nationale en cours.

Enfin, à l'issue d'un appel d'offres lancé en février 2002, ERM a été l'organisme sélectionné par la Direction Générale d'Education Bilingue pour élaborer des curricula spécifiques destinés à deux régions sociolinguistiques, hors de ses zones d'influence. Il lui est également demandé de fournir un matériel d'appui sous forme de prototypes et un plan de mise en œuvre pour le recyclage (« actualizacion docente ») des maîtres d'éducation préscolaire bilingue..

On peut donc dire aujourd'hui que la partie est aux trois-quarts gagnée en ce qui concerne l'intégration institutionnelle du programme d'éducation préscolaire dans la région ixil et le département du Petén. Les points essentiels qui restent à traiter sont la titularisation du personnel enseignant et la nomination des superviseurs locaux pour assurer le suivi du programme.

En ce qui concerne la promotion d'un modèle d'éducation préscolaire bilingue, la voie a été ouverte.

La stratégie développée a eu des résultats positifs, engendrant une certaine garantie de pérennisation du programme, une dissémination du modèle dans la région du Petén et l'élaboration de curricula pour d'autres régions. On pourrait aussi parler d'une éventuelle influence d'ERM sur les politiques de l'état, dans la mesure où ERM est sollicité par différentes instances du ministère pour participer à des réunions de travail sur la réforme éducative nationale.

Ce qui a contribué au succès de la stratégie d'ERM dans le champ institutionnel, résulte sans doute de la conjonction de plusieurs facteurs parmi lesquels il faut mentionner, en premier lieu, le lobbying tenace mené par les équipes d'ERM, en dépit de l'instabilité du cabinet ministériel. Ces démarches persistantes au niveau central se sont accompagnées d'un travail de sensibilisation permanent auprès des instances départementales et locales.

Dans ce parcours, l'appui sur le socle juridique qu'apportait « l'Accord sur les populations déracinées » et les démarches conjointes avec des organisations populaires ayant un certain poids politique, ont été, à partir de 1999, des facteurs déterminants.

Il faut y ajouter, tant de la part de commissions techniques « ad hoc » du ministère, comme d'évaluateurs indépendants, la reconnaissance de la compétence technique de l'ONG, fondée sur son expérience de terrain et respectueuse des particularités culturelles des groupes indigènes.

Enfin, comme dans toute histoire, il faut faire la part des hommes et des femmes providentiels, certains dans les allées du pouvoir, d'autres dans de petits bureaux de province, indigènes ou « ladinos » et qui, à un certain moment, ont su reconnaître l'importance de ce petit projet et ont impulsé des décisions importantes.

En guise de conclusion, la stratégie générale poursuivie par ERM pour rechercher la pérennité du programme apparaît comme pertinente dans la mesure où elle a su allier l'adhésion des familles, facteur de réussite indispensable d'un projet d'éducation, la participation concrète de l'état, garant de sa viabilité, et l'engagement d'une organisation de la société civile, dont le rôle est d'assurer l'interface avec les précédents et de veiller à la qualité et à la pertinence culturelle de l'entreprise.

Au-delà du projet mis en place par l'ONG, une voie a été ouverte pour la diffusion du modèle d'éducation préscolaire bilingue dans d'autres régions du pays.

## LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Curriculum vitae  
Fernando Rubio  
Victor Puac  
Gemma Barjadi -  
Eric Mulot
- Annexe 2: Notes préliminaires (tableaux)  
F.Rubio, nov. 1999
- Annexe 3 : Convention MEDIR- ERM. avril 2000
- Annexe 4 : Chronogramme de l'évaluation. F Rubio
- Annexe 5 : Liste des Jardins d'Enfants observés. F.Rubio
- Annexe 6 : Grilles d'entretiens (4). F.Rubio
- Annexe 7 : "Manual de campo "
- Annexe 8 : Grilles d'entretiens ; tableau récapitulatif des entretiens. G.Bardaji
- Annexe 9 : Pourcentages de présence et de désertion des écoles de pré-primaire ;  
(tableau) F.Rubio
- Annexe 10 : Participation aux activités.(tableau). F.Rubio
- Annexe 11 : Accord Ministériel n° 250 (émission des diplômes)20/05/1998
- Annexe 12 : Accord Ministériel n° 897,29/10/02.
- Annexe 13 : Projet d' accord ministériel
- Annexe 14 : Accord Ministériel n.980. 28/7/2000
- Annexe 15 : Liste des acquis et reconnaissances
- Annexe 16 : Structure du rapport. E. Mulot
- Annexe 17 : Typologie des institutions, liste des institutions et des personnes interviewées  
E.Mulot. 1999
- Annexe 18 : Accord ministériel n°172. 25/03/02.
- Annexe 19 : Convention ERM - Direction départementale d'Education du Quiché
- Annexe 20 : Réseau inter-agences d'Education (courrier. 20-05-02)

Annexe 21 : Liste des participants au Réseau inter-agences.

Annexe 22 : PAEBI (courrier.17/04/02)

Annexe 23 : UCONIME (courrier. 5/03/2002)

Annexe 24 : MINEDUC (courrier 22/01/02)