



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Biennale de l'éducation en Afrique  
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)

**Ecoles efficaces et amélioration de la qualité**

**Session parallèle B-5**  
**L'impératif de l'équité dans la**  
**qualité**

---

Des écoles efficaces pour  
les populations défavorisées et mal desservies

---

*par Joseph DeStefano,  
avec la collaboration de  
Ash Hartwell, David Balwanz et Audrey Moore  
Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQE)  
United States Agency for International Development*

**Document de travail  
en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

**B-5.1**

Ce document a été préparé par le Projet Education Quality Improvement de l'USAID pour la biennale l'ADEA (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

**© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006**

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : [www.ADEAnet.org](http://www.ADEAnet.org)

## Table des matières

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>1.</b>  | <b>SOMMAIRE</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2.</b>  | <b>INTRODUCTION</b>   | <b>6</b>  |
| <b>3.</b>  | <b>APERÇU DES CAS</b>   | <b>8</b>  |
| <b>4.</b>  | <b>CONSÉQUENCES DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT<br/>COMPLÉMENTAIRE POUR L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF<br/>DE L'EPT</b>   | <b>11</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Emplacement et taille de l'école</b>   | <b>12</b> |
| <b>4.2</b> | <b>Gouvernance et prise de décision</b>   | <b>12</b> |
| <b>4.3</b> | <b>Langue et programme d'enseignement</b>   | <b>13</b> |
| <b>4.4</b> | <b>Enseignants et formation et soutien des enseignants</b>  | <b>14</b> |
| <b>5.</b>  | <b>EFFICACITÉ DE L'ÉCOLE</b>  | <b>17</b> |
| <b>6.</b>  | <b>RAPPORT COÛT-EFFICACITÉ</b>  | <b>21</b> |
| <b>7.</b>  | <b>CONCLUSION</b>   | <b>24</b> |
| <b>7.1</b> | <b>Quels facteurs semblent contribuer le plus à l'efficacité des<br/>écoles communautaires?</b>   | <b>24</b> |
| <b>7.2</b> | <b>Comment les plans du secteur public visant à atteindre<br/>l'objectif de l'EPT peuvent-ils tenir compte des leçons issues<br/>des approches complémentaires?</b> | <b>26</b> |
| <b>7.3</b> | <b>Quelles sont les conséquences à long terme des approches<br/>communautaires à l'organisation et au financement des écoles<br/>primaires?</b>                     | <b>29</b> |
| <b>8.</b>  | <b>BIBLIOGRAPHIE</b>  | <b>31</b> |

## Liste des tableaux

Tableau 3.1 : Sommaire des études de cas sur l'enseignement complémentaire visées par la recherche

Tableau 4.1 : Enseignants affectés aux programmes d'enseignement complémentaire

Tableau 5.1 : Efficacité des programmes d'enseignement complémentaire – promouvoir l'accès, l'achèvement des études et l'apprentissage

Tableau 6.1 : Coût et efficacité des modèles complémentaires et des écoles publiques

Tableau 6.2 : Coût et efficacité des modèles complémentaires et des écoles publiques

Tableau 7.1 : Collaboration et soutien des gouvernements

## 1. SOMMAIRE

1. La réalisation des objectifs de l'Education pour tous obligera les pays à faire preuve d'une plus grande efficacité en vue de répondre aux besoins éducatifs des segments de leurs populations qui sont actuellement le moins en mesure d'avoir accès et de réussir à l'école. Les programmes d'enseignement complémentaire visent spécifiquement à étendre la portée de l'éducation publique formelle dans les pays en développement pour mieux servir les régions défavorisées et/ou éloignées. Dans le cadre de ces programmes, des intervenants non gouvernementaux aident ces collectivités mal desservies à établir et à gérer leurs propres écoles.

2. Au cours des deux dernières années, le Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) a réalisé huit études de cas portant sur les programmes d'enseignement complémentaire en Afghanistan, au Bangladesh, en Egypte, au Ghana, au Honduras, au Mali et en Zambie. Le présent document résume les constatations qui ressortent de ces huit études de cas et montre que ces modèles particuliers d'enseignement complémentaire aident à solutionner les problèmes d'accès dans les régions mal desservies de ces pays. Les programmes d'enseignement complémentaire se révèlent aussi plus efficaces que l'école publique régulière pour ce qui est de faciliter l'apprentissage et de permettre aux participants de compléter leur programme d'études. Une analyse préliminaire des coûts de ces programmes indique qu'ils représentent des stratégies offrant un bon rapport coût-efficacité pour progresser vers les objectifs de l'EPT d'une amélioration de l'accès, de l'apprentissage et du niveau de scolarité atteint.

3. La présente étude et l'expérience croissante acquise par de nombreux pays d'Afrique subsaharienne démontrent comment les plans et les stratégies à long terme de ces pays visant à atteindre les objectifs de l'Education pour tous devront incorporer des programmes d'enseignement complémentaire. Les partenariats entre les ministères de l'Education, les bureaux décentralisés de l'éducation, les collectivités locales, les parents et les organismes non gouvernementaux peuvent faciliter efficacement la mise en place, la gestion et le soutien d'écoles même dans les régions les plus défavorisées d'un pays.

## 2. INTRODUCTION

4. Une éducation de base de qualité peut être dispensée aux populations les plus défavorisées du monde. Les enfants les plus pauvres et les plus vulnérables d'un pays peuvent fréquenter l'école, compléter une formation primaire et acquérir des connaissances. Et tout cela peut se faire à un bon rapport coût-efficacité. A titre d'exemple :

- Les écoles primaires du BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee) aident les enfants des régions rurales à compléter leur sixième année à un ratio coût-efficacité trois fois meilleur que celui des écoles publiques régulières du Bangladesh et les élèves inscrits aux programmes du BRAC obtiennent de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques en lecture, en écriture et en mathématique.
- Les élèves de cinquième année des écoles communautaires desservant principalement les filles dans les petites collectivités rurales de la Haute-Egypte réussissent deux fois mieux aux examens nationaux que les élèves des écoles publiques régulières.
- Les écoles communautaires desservant une large population d'orphelins du VIH/SIDA en Zambie produisent des diplômés de septième année qui satisfont aux normes minimales en mathématique et en anglais avec deux fois plus d'efficacité que les écoles publiques régulières.

5. La présente étude s'inspire d'analyses systématiques de huit programmes visant à rejoindre et à répondre adéquatement aux besoins éducatifs des enfants défavorisés pour montrer comment les populations les plus démunies de certains pays peuvent être efficacement scolarisées. Aux fins de l'étude, l'efficacité est définie en termes d'apprentissage et de scolarité complétée par l'élève, par exemple le pourcentage des élèves complétant les années du primaire couvertes par le programme et le pourcentage des élèves satisfaisant à une norme d'apprentissage (laquelle dépend de la mesure disponible pour le pays et/ou le programme en question). Le rapport coût-efficacité est aussi évalué en associant les charges récurrentes aux niveaux d'apprentissage et de scolarité atteints dans le cadre des différents programmes d'enseignement complémentaire. Qu'il s'agisse des enfants vivant dans les régions les plus reculées du Bangladesh, de l'Égypte, du Mali et du Ghana, de jeunes adultes ayant quitté l'école primaire au Honduras, d'enfants atteints du SIDA en Zambie ou d'enfants ayant subi la répression gouvernementale et les ravages de la guerre en Afghanistan, les programmes et les projets examinés aux fins de cette étude ont réussi à assurer efficacement l'accès, l'apprentissage et l'achèvement d'un programme d'études parmi ces enfants.

6. Comment les besoins éducatifs de populations historiquement défavorisées et mal desservies sont-ils comblés?

7. Il n'y a pas eu de grande percée institutionnelle. Dans les cas examinés aux fins de l'étude et dans de nombreux autres programmes d'enseignement complémentaire au niveau de la collectivité, les réseaux de soutien non gouvernementaux que l'on trouve sur place réussissent tout simplement à aider les collectivités à organiser et à gérer des écoles. Dans les écoles communautaires examinées offrant un programme d'enseignement complémentaire, des enseignants recrutés localement, sous-qualifiés et ne touchant qu'une rémunération minimale sont parvenus à obtenir des résultats sur le plan pédagogique qui atteignent et même dépassent ceux observés dans les écoles publiques régulières. Aucun grand secret pédagogique n'a été mis au jour. Les écoles communautaires et les enseignants locaux visés par la présente étude parviennent tout simplement à offrir systématiquement une occasion d'acquérir des connaissances de base. Cela se fait dans des classes plus restreintes, en utilisant la langue locale, grâce à l'assiduité tant des enseignants que des élèves et avec un soutien et une formation continus à l'intention des enseignants et des familles concernées.

8. Ce document renferme des données quantitatives et qualitatives qui démontrent comment les programmes visant à répondre aux besoins éducatifs de certains des enfants les plus défavorisés du

monde sont couronnés de succès. Un bref aperçu de chaque cas est présenté au chapitre 3. Pour chacun, la population cible, la nature des modèles d'enseignement et d'organisation adoptés pour rejoindre la population cible, ainsi que les niveaux d'accès, de scolarité et d'apprentissage obtenus sont brièvement analysés. Le chapitre 4 renferme une analyse sommaire des leçons les plus pertinentes que l'on peut tirer de l'expérience de ces programmes d'enseignement complémentaire dans l'optique de l'EPT. Des évaluations de l'efficacité de chaque programme sont ensuite présentées au chapitre 5, tandis que des estimations du rapport coût-efficacité figurent au chapitre 6. Enfin, le chapitre 7 présente les conclusions de l'étude.

### 3. APERÇU DES ETUDES DE CAS

9. Les huit études de cas examinées au cours des deux dernières années portent toutes sur des programmes d'« enseignement complémentaire ». Ces programmes visent spécifiquement à servir de complément au système d'éducation gouvernemental dans chacun des pays concernés et ne constituent pas des programmes non formels alternatifs. Chacun offre plutôt une approche différente pour aider les enfants à acquérir une éducation équivalente à celle des élèves qui fréquentent les écoles publiques régulières. En outre, dans chaque cas, le programme cible des populations ayant un accès limité aux services d'enseignement offerts par l'Etat. Les cas choisis ont démontré l'efficacité des mesures d'amélioration de l'accès et du niveau de scolarisation atteint. La disponibilité des données a limité l'échantillon des cas pouvant être examinés et nous avons retenu ceux pour lesquels il y avait de la documentation. Il était aussi important d'inclure des cas qui visaient à atténuer des situations de crise ou de post-crise (de là l'inclusion de l'Afghanistan et de la Zambie). Le tableau 3.1 ci-dessous résume certaines des données de base au sujet de chaque cas.

Tableau 3.1 : Sommaire des études de cas sur l'enseignement complémentaire visées par la recherche

| Programme  | Population cible                                       | Niveau d'enseignement  | Inscriptions au plus fort du programme |
|--|--|--|--|
| Afghanistan : Ecoles communautaires, CARE (COPE)                   | Enfants des régions rurales, en particulier les filles | Achèvement du cycle primaire jusqu'à la sixième année avec passage aux écoles gouvernementales tout au long de la période              | 45 513                                 |
| Afghanistan : Ecoles en milieu familial, IRC                       | Enfants des régions rurales, en particulier les filles | Achèvement du cycle primaire jusqu'à la sixième année avec passage aux écoles gouvernementales tout au long de la période              | 14 000                                 |
| Bangladesh : Ecoles primaires, BRAC                                | Enfants des régions rurales                            | Achèvement du cycle primaire jusqu'à la cinquième année en quatre ans (modifié par la suite à cinq ans)                                | 1 000 000                              |
| Egypte : Ecoles communautaires, UNICEF                             | Enfants des régions rurales, en particulier les filles | Achèvement du cycle primaire jusqu'à la sixième année  | 4 700                                  |
| Ghana : School for Life  | Enfants des régions rurales                            | Trois premières années du cycle primaire, avec passage aux écoles gouvernementales en quatrième année                                  | 9 000                                  |
| Honduras : Centres d'enseignement Educatodos                       | Jeunes adultes n'ayant pas complété l'école primaire   | Achèvement du cycle primaire jusqu'à la sixième année en trois ans et achèvement du premier cycle secondaire jusqu'à la huitième année | 117 000                                |
| Mali : Ecoles communautaires, Aide à l'enfance (Save the Children) | Enfants des régions rurales                            | Achèvement du cycle primaire jusqu'à la sixième année  | 50 000                                 |
| Zambie : Ecoles communautaires                                     | Enfants orphelins et vulnérables                       | Achèvement de l'éducation de base jusqu'à la septième année  | 500 000                                |

10. Au Bangladesh, le programme d'enseignement primaire du BRAC a débuté au milieu des années 80 et on peut dire qu'il a servi de modèle à de nombreuses autres stratégies communautaires appuyées par des ONG pour dispenser l'enseignement primaire aux populations rurales défavorisées. En Egypte, au Mali et au Ghana, les écoles communautaires sont, dans une certaine mesure, inspirées du modèle BRAC. Au Bangladesh, en Egypte, au Ghana et au Mali, les programmes sont apparus pour répondre au besoin de rejoindre les populations rurales qui avaient beaucoup moins accès à l'école, en accordant une attention particulière aux besoins des filles de ces collectivités rurales. La conception de moyens permettant de créer, de gérer et de soutenir des écoles plus accessibles aux populations éloignées représentait un défi fondamental qui, dans chaque cas, a été relevé en s'efforçant de créer des écoles de plus petite taille dans les villages où vivent les enfants.

11. Les deux cas examinés en Afghanistan diffèrent dans la mesure où ils se sont développés dans des circonstances extrêmes. Entre 1979 et 2002, l'Afghanistan a presque toujours été en guerre. L'enseignement a été limité encore plus pendant les cinq années de répression active de l'éducation des filles par les Talibans. Les modèles d'enseignement élaborés par CARE et le Comité international de secours (IRC) devaient non seulement composer avec les ravages de la guerre mais aussi, afin d'inclure les filles, respecter les prescriptions religieuses strictes régissant la conduite des filles et des femmes. La notion d'école à domicile, où les élèves sont réunis dans la maison d'un membre respecté de la communauté, a constitué une façon de s'adapter à cette situation.

12. Au Honduras, le programme est différent parce qu'il vise des jeunes gens plus âgés qui ont quitté l'école. L'accès à l'école dans ce pays est presque universel, mais le taux de décrochage est très élevé. Educatodos offre une version abrégée du cycle primaire dans divers contextes (lieu de travail, centre communautaire, église, etc.) et permet à des jeunes plus âgés de retourner à l'école et de compléter le cours primaire. Le programme offre aussi le premier cycle d'enseignement secondaire.

13. En Zambie, les collectivités ont commencé à établir des écoles en réaction notamment à l'épidémie de VIH/SIDA et à la crise financière qui a pesé sur les services gouvernementaux dans les années 90. Devant l'absence d'école gouvernementale à proximité, les collectivités ont créé leurs propres écoles afin d'aider les familles qui ne pouvaient assumer les coûts liés à la fréquentation des écoles de l'Etat. Souvent, les efforts ciblent les familles frappées par le VIH/SIDA. Les orphelins représentent près du tiers des inscriptions dans ces écoles communautaires.

14. Tous ces programmes impliquent un soutien de la part d'ONG ou de bailleurs de fonds extérieurs. Ils reçoivent tous aussi un soutien gouvernemental sous une forme ou une autre. Les montants d'aide extérieure et de soutien gouvernemental varient considérablement d'un cas à l'autre. Le gouvernement du Honduras paie un pourcentage du coût du programme Educatodos. En Egypte, le gouvernement paie les salaires des enseignants des écoles communautaires. Le gouvernement du Mali a assumé la rémunération des enseignants des écoles communautaires pendant quelques années dans le cadre d'un programme négocié de remise de dette. Dans les autres cas, le gouvernement peut avoir fourni du matériel didactique aux écoles ou peut avoir intégré ces écoles dans le réseau officiel de supervision et de soutien. En Zambie, des subventions gouvernementales ont été mises à la disposition des écoles communautaires, mais la plupart des écoles dépendent presque exclusivement du soutien de la collectivité, des ONG et des organismes religieux. Les programmes mis en place en Afghanistan reposent entièrement sur la contribution des ONG et des collectivités.

15. Tous ces programmes misent sur l'appui de la collectivité. Dans presque tous les cas, cela signifie l'embauche et la rémunération des enseignants (en espèces ou en nature) ainsi que la gestion et l'entretien de l'école. Les ressources proviennent de la perception de modestes frais de scolarité ou d'une contribution plus large de la collectivité à l'école. Ainsi, les comités de gestion d'école au Mali ont recueilli jusqu'à 159 dollars par école sous forme de contributions communautaires et de frais perçus (Annuaire statistique des programmes éducation et santé et nutrition scolaire du cercle de Kolondieba, 2003-2004).

## 4. CONSEQUENCES DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT COMPLEMENTAIRE POUR L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF DE L'EPT

16. Les systèmes d'éducation nationaux de la plupart des pays offrent l'enseignement primaire à la grande majorité des enfants d'âge scolaire. Cependant, dans la plupart des pays en développement, le système national ne parvient pas à rejoindre les populations que l'on peut décrire comme ayant été historiquement mal desservies. La grande majorité des 130 millions d'enfants qui ne fréquentent pas l'école vivent en région rurale (*Rapport du Séminaire ministériel sur l'éducation des populations rurales en Afrique*, séminaire organisé par la FAO et l'UNESCO/IPE-ADEA, Addis Ababa, Ethiopie, 7-9 septembre 2005). Dans 85 pays, la disparité entre le taux d'inscription des régions rurales et urbaines est plus grande que l'écart entre les filles et les garçons. L'analyse des données au niveau sous-national indique que de nombreuses régions rurales des pays en développement ont un faible niveau d'accès à la plupart des services (santé, éducation, hygiène publique, etc.). Quant à la fréquentation scolaire, les régions rurales mal desservies ont des taux d'inscription nettement inférieurs à la moyenne nationale (Wils, *Looking Below the Surface: Reaching the Out-of-school Children*, 2005).

17. Le *Rapport sur le développement dans le monde*, de 2004, a résumé le problème des régions mal desservies des pays en développement en ces termes : « Trop souvent, les services [gouvernementaux] ne rejoignent pas les populations pauvres. Ces services sont souvent inaccessibles ou trop coûteux. Même lorsqu'ils sont accessibles, ils sont souvent dysfonctionnels, de qualité extrêmement faible et inadaptés aux besoins d'une clientèle diversifiée » (*Rapport sur le développement dans le monde*, 2004, p. 19). Les objectifs de l'Education pour tous ne sauraient être atteints simplement en investissant dans l'expansion du système public régulier sans tenir compte de la meilleure façon d'organiser les écoles pour répondre aux besoins particuliers des familles et des enfants les plus défavorisés d'un pays. La leçon la plus importante qui ressort de cette analyse des divers programmes d'enseignement complémentaire est qu'ils démontrent comment on peut concevoir et appliquer des stratégies éducatives qui répondent aux besoins de ces familles et de ces enfants.

18. Dans chacun des huit cas examinés ici, les intervenants non gouvernementaux ont su collaborer avec les collectivités en vue :

- de créer des écoles dans les villages où vivent les familles, ce qui permet plus facilement aux enfants, notamment les filles, de s'inscrire à l'école et d'y aller de façon régulière ;
- de mettre en place des structures de gestion au niveau de la collectivité pour superviser efficacement le fonctionnement quotidien de l'école locale, en s'assurant de la présence des enseignants et des élèves, en fixant le calendrier et les programmes, en percevant les contributions, en rémunérant les enseignants, etc. ;
- d'élaborer un programme d'enseignement en langue locale qui, dans bien des cas, présentera une version simplifiée mais fidèle du programme national, appuyée par du matériel didactique et des stratégies d'enseignement qui, lorsque cela est possible, s'arriment au contexte et aux enjeux locaux et régionaux ;
- d'identifier, de recruter et d'embaucher des enseignants au sein de la collectivité ;
- d'appuyer ces enseignants monétairement ou par des contributions en nature, en s'assurant de l'engagement continu de la collectivité à veiller au succès de l'école ;

- d'offrir un soutien régulier et durable au niveau de la formation des enseignants et des comités de gestion scolaire au sein de la collectivité.

19. Ces programmes démontrent que, pour atteindre les populations mal desservies, les gouvernements doivent revoir plusieurs facettes de la structure de prestation des services d'éducation. Plus précisément, les programmes d'enseignement complémentaire ont fait ressortir d'importantes leçons quant à l'emplacement des écoles locales, leur taille, la façon elles devraient être gérées et par qui, la façon de garantir un nombre adéquat d'enseignants et, dans certains cas, la façon d'améliorer les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement.

## 4.1 Emplacement et taille de l'école

20. La plupart des gouvernements développent leur système d'éducation en visant une efficacité maximale dans le choix de l'emplacement des écoles. Les plans de répartition géographique des écoles visent à implanter une école primaire rurale, offrant généralement jusqu'à la sixième année, à un endroit permettant de desservir plusieurs villages afin de pouvoir y inscrire des centaines d'enfants. La leçon qui ressort des modèles d'enseignement complémentaire est que la distance à parcourir pour se rendre à l'école est un obstacle significatif à l'accès, notamment pour les filles. Cela a été le cas dans le nord du Ghana, en Haute-Egypte, au Bangladesh, en Zambie, au Mali et en Afghanistan. Le taux d'inscription à l'école publique régulière des populations rurales est inférieur à la moyenne parce que les enfants — notamment les filles — qui vivent au-delà d'une distance raisonnable pour pouvoir se rendre à pied à l'école ne fréquenteront tout simplement pas celle-ci<sup>1</sup>. Dans les modèles complémentaires étudiés ici, on a revu la conception de l'école primaire en tant qu'institution implantée en milieu villageois. Cela signifie une école de plus petite taille, souvent conçue pour recruter la cohorte avoisinante d'enfants d'âge scolaire et les faire progresser tout au long du cycle primaire. Parce que les modèles complémentaires créent des écoles de plus petite taille, celles-ci peuvent avoir des classes plus restreintes et un ratio élèves/enseignant moins élevé, habituellement autour de 30:1. Dans le cadre de ces programmes, il arrive souvent que l'on fixe des cibles pour obtenir des classes de taille limitée comme critère spécifique de soutien de l'école.

21. Ainsi, au milieu des années 90, l'inscription des filles dans les petites collectivités rurales de la Haute-Egypte était estimée à aussi peu que 15 p. 100. Une raison donnée par les familles pour ne pas inscrire leurs filles à l'école était la distance que celles-ci devaient parcourir à pied pour se rendre à l'école la plus rapprochée. Le projet d'école communautaire de l'UNICEF a donc été conçu pour cibler les petits hameaux comptant au moins 50 enfants ne fréquentant pas l'école. L'école communautaire devait donc recruter une cohorte d'élèves d'âges variés, mais tout en limitant la taille des classes à 30 élèves. Des facilitateurs ont été spécialement formés pour organiser les activités d'apprentissage correspondant aux différents niveaux et âges de ces 30 enfants.

## 4.2 Gouvernance et prise de décision

22. Pendant des années, les gouvernements se sont demandé comment ils pourraient susciter, faciliter ou obtenir une participation accrue de la collectivité aux écoles publiques. De nombreux pays obligent les écoles à avoir des associations de parents ou insistent pour que la collectivité contribue à la construction d'une école gouvernementale. Les programmes d'enseignement complémentaire examinés dans la présente étude ont réinterprété la notion de participation communautaire. Plutôt que de tenter d'obtenir le soutien de la collectivité à l'implantation d'une école gouvernementale, ces programmes ont aidé les collectivités à créer elles-mêmes leurs écoles.

---

<sup>1</sup> A titre d'exemple, une étude réalisée dans le cadre de l'Initiative de l'accès en région rurale de la Banque mondiale en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale révèle que le taux d'inscription chute considérablement lorsque la distance que doit parcourir un enfant pour se rendre à l'école dépasse un kilomètre.

23. Grâce à l'intervention d'ONG locales et internationales, les collectivités reçoivent de l'aide dans la démarche menant à la décision d'implanter une école. Des critères spécifiques s'appliquent habituellement — la collectivité doit former un comité de gestion comptant un certain nombre de membres, participer à un exercice visant à identifier la population cible d'élèves et les enseignants potentiels, fournir un endroit où la classe se réunira ou encore contribuer à la construction d'un nouveau bâtiment. De cette façon, la collectivité est incitée dès le départ à considérer l'école comme sa responsabilité propre. Les ONG offrent aussi de la formation et un soutien au comité de gestion de l'école pour la mise en place des systèmes de recrutement des élèves, de prise de décision au sujet du calendrier scolaire, de suivi des présences des élèves et des enseignants, de fixation des frais ou des contributions en nature requises pour payer les enseignants, etc. Les comités de gestion communautaire ne fonctionnent pas tous bien, mais les programmes d'enseignement complémentaire ont démontré qu'avec un soutien et une formation continue, il est possible d'aider les collectivités à adopter des méthodes démocratiques de prise de décision en matière scolaire.

24. Au Mali, le projet Aide à l'enfance (Save the Children) ou l'une des ONG partenaires locales est intervenu pour repérer les villages qui n'avaient pas d'école publique et qui étaient intéressés à établir une école communautaire. Les leaders du village ont été invités à former un comité de gestion scolaire de cinq membres. Le comité a dressé une liste des enfants susceptibles de fréquenter l'école et il a eu la tâche de fixer et de percevoir les frais de scolarité, d'identifier et de recruter d'éventuels enseignants et d'inscrire à l'école un nombre égal de garçons et de filles. L'une des ONG a ensuite donné de la formation au comité de gestion de l'école, appuyé les processus de sélection des enseignants et des élèves et facilité la création de liens formels entre l'école communautaire et le représentant local du ministère de l'Éducation. Une école communautaire obtenait un statut officiel lorsqu'elle présentait une déclaration d'ouverture aux autorités locales, en suivant les lignes directrices élaborées conjointement par les ONG et le ministère de l'Éducation.

### **4.3 Langue et programme d'enseignement**

25. De nombreux programmes complémentaires dispensent l'enseignement en langue locale, en suivant une version modifiée du programme d'études national dans le cadre d'une stratégie d'amélioration de l'accès, de la scolarité complétée et des connaissances acquises. Parmi les cas examinés ici, le Ghana, le Mali et la Zambie dispensent l'enseignement en langue locale (du moins dans les premières années du cycle primaire). Les autres pays dispensent l'enseignement dans une langue régionale largement parlée dans le pays. L'enseignement en langue locale ou régionale facilite le recrutement d'enseignants sur place. Des enseignants ayant une éducation formelle moins poussée peuvent ainsi voir leur tâche simplifiée s'ils enseignent dans une langue qu'ils maîtrisent déjà.

26. L'utilisation d'une langue locale nécessite, au minimum, l'adaptation des programmes d'enseignement et du matériel didactique dans cette langue. Les programmes offerts au Ghana et au Mali ont atteint cet objectif. Les programmes d'enseignement complémentaire au Ghana, au Mali et en Égypte ont aussi été modifiés afin de réduire le nombre de matières couvertes et d'y intégrer des sujets pertinents pour la population locale.

27. Dans les écoles communautaires d'Égypte, le programme d'études a été modifié principalement pour faire place à une vision fondamentalement différente de la relation d'apprentissage entre l'enseignant et l'élève et pour permettre l'enseignement à des classes à années multiples. Dans une école communautaire de la Haute-Égypte, une classe représentative regroupe des élèves qui passent une bonne partie de la journée à travailler individuellement ou en petits groupes à des projets qu'ils ont eux-mêmes élaborés. Les classes sont organisées en « aires d'apprentissage », chacune étant dotée d'une variété de matériel didactique stimulant — images, livres, casse-tête, jeux, cartes illustrées, matériel provenant du village, étalages des travaux des enfants, tâches conçues par les facilitateurs pour stimuler l'apprentissage, etc.

28. Au Ghana et au Honduras, les programmes d'enseignement ont été modifiés pour permettre de compléter le cycle primaire en moins de temps. Le projet School for Life offre l'équivalent des trois premières années de l'école primaire dans le cadre d'un programme durant neuf mois, tandis que le

programme Educatodos permet de compléter les six années du cycle primaire en trois ans. En Zambie, le programme SPARK (Skills, Participation and Access to Relevant Knowledge) a été élaboré en tant que programme d'études alternatif permettant un apprentissage accéléré pour les élèves s'inscrivant à l'école à un âge plus avancé. Il permet de comprimer les sept années du cycle primaire en quatre ans. Cependant, comme le programme SPARK n'est pas soumis aux examens habituels, les écoles communautaires l'ont progressivement délaissé pour adopter le programme d'études national. Une évolution similaire s'est déroulée au Mali — lorsque les écoles communautaires sont devenues mieux établies, les parents ont souhaité se rapprocher davantage du programme d'études national et permettre ainsi à leurs enfants de faire la transition vers les écoles publiques pour parfaire leur éducation.

29. Un autre exemple de modification du programme d'études ressort du cas des écoles à domicile soutenues par le Comité international de secours (IRC) en Afghanistan. De nombreux enseignants et élèves afghans ont vécu des conflits violents. Tous doivent maintenant vivre avec l'incertitude sociale, économique et politique qui accompagne la transition vers la paix. Dans un tel climat, aller à l'école doit signifier davantage que d'apprendre à lire et à écrire ; l'école doit offrir un environnement propice et confortable où les élèves peuvent s'épanouir en renforçant leur confiance personnelle, en formant des ambitions et des projets pour l'avenir et, également, en acquérant les attitudes et les compétences nécessaires pour vivre en paix les uns avec les autres. Une dimension importante du programme d'études des écoles à domicile est donc de promouvoir le bien-être psychosocial des élèves. Les méthodes et les activités d'enseignement utilisées par les enseignants visent spécifiquement à promouvoir le bien-être des enfants avec qui ils travaillent.

30. Au Mali, au Bangladesh et en Zambie, des écoles communautaires ont été mises en place comme solutions de rechange moins formelles aux écoles publiques régulières. Cependant, la tendance qui est progressivement ressortie de ces initiatives est que les programmes d'enseignement complémentaire évoluent pour se rapprocher davantage des écoles régulières — en termes de programme d'études et de préparation des élèves en vue de la poursuite de leur formation scolaire.

#### **4.4 Enseignants et formation et soutien des enseignants**

31. Le plus important goulot d'étranglement auquel font face les gouvernements en s'efforçant d'atteindre l'objectif de l'EPT est de former un nombre suffisant d'enseignants. Les gouvernements ne sont pas en mesure de former des enseignants qualifiés en nombre suffisant, de les affecter dans les régions éloignées où leurs services sont requis et d'assumer la masse salariale plus lourde découlant d'une expansion massive du corps enseignant. Ici encore, les modèles d'enseignement complémentaire ont permis de contourner ces obstacles grâce à une approche radicalement différente de recrutement des enseignants.

32. Tous les programmes d'enseignement complémentaire reposent sur l'hypothèse qu'il est possible de recruter des personnes capables d'enseigner à l'école primaire au sein même du village ou à proximité. Certes, ces personnes ont besoin d'une formation initiale et elles doivent recevoir un soutien régulier pour être efficaces sur le plan pédagogique. Cependant, cette solution offre aussi des avantages particuliers. Les enseignants vivent là où se trouve l'école et il n'est pas nécessaire de leur offrir d'autres avantages pour qu'ils acceptent d'être affectés dans une région éloignée. Ils connaissent les enfants et les familles et, en fait, ils sont recrutés par la collectivité pour occuper le poste d'enseignant parce qu'ils sont connus et qu'ils ont sa confiance. Ils sont embauchés par la collectivité et sont ainsi directement redevables à des gens avec qui ils avaient déjà établi des liens. Ils connaissent souvent leurs limites et sont plus réceptifs à la formation et au soutien offerts par les programmes d'enseignement complémentaire. Ils sont prêts à travailler pour un salaire nettement inférieur et, dans bien des cas, ils assument leur tâche à titre bénévole. Les programmes d'enseignement complémentaire examinés dans la présente étude fonctionnent tous avec des enseignants moins qualifiés recrutés sur place. Le tableau 4.1, ci-dessous, indique le niveau moyen de scolarité, la nature de l'emploi et le fait que ces enseignants possèdent ou non un statut officiel.

33. Étant donné que ces programmes dépendent tous d'enseignants moins scolarisés qui touchent une rémunération minimale, ils font aussi tous appel à de la formation et à des mesures de soutien sur

une base régulière. En principe, les systèmes d'éducation gouvernementaux offrent une formation et une supervision/aide continues aux enseignants. Mais le personnel de soutien de l'éducation au niveau de la région ou du district n'a que rarement sinon jamais l'occasion de visiter toutes les écoles relevant de sa responsabilité, notamment celles qui sont situées dans les régions les plus éloignées du pays. Les programmes d'enseignement complémentaire font en sorte qu'une fois recrutés, tous les enseignants :

- reçoivent une formation initiale, qui dure habituellement quelques semaines, avant l'inauguration de l'école ;
- sont régulièrement visités — souvent, à chaque semaine — par du personnel de terrain ou un enseignant plus expérimenté ;
- sont inscrits à des programmes de formation subséquente durant l'année et/ou à la fin de l'année scolaire.

Tableau 4.1 : Enseignants affectés aux programmes d'enseignement complémentaire

| Programme          | Niveau de scolarité   | Nature de l'emploi  | Statut officiel |
|--------------------|---|---|-----------------|
| Afghanistan : COPE | Douzième année  | Payé par la collectivité  | Non             |
| Afghanistan : IRC  | Formation secondaire  | Payé par la collectivité  | Non             |
| BRAC               | Formation secondaire  | Payé par la collectivité  | Non             |
| Egypte             | Formation secondaire  | Payé par le gouvernement  | Oui             |
| Ghana              | Formation élémentaire ou secondaire partielle                               | Bénévole (allocation modeste)   | Non             |
| Honduras           | Formation secondaire (habituellement, des diplômés du programme Educatodos) | Bénévole (rémunération partielle)   | Non             |
| Mali               | Formation élémentaire ou secondaire partielle                               | Payé par la collectivité (payé par le gouvernement au cours des premières années) | Non             |
| Zambie             | Formation secondaire  | Bénévole (avec une certaine rémunération en nature)                               | Non             |

34. Ces programmes compensent leur manque de ressources pour rémunérer les enseignants en offrant un réseau étendu de soutien et de supervision sur le terrain des enseignants et des écoles. Dans les deux programmes de l'Afghanistan et ceux de l'Égypte, du Ghana et du Mali, les écoles sont visitées au moins une fois par mois par le personnel de soutien des enseignants, lequel observe la façon dont l'instruction est dispensée et fournit une rétroaction immédiate et un perfectionnement professionnel. Au Bangladesh, les agents du programme BRAC visitent les écoles à une fréquence pouvant atteindre deux fois par semaine.

35. Parce que ces écoles recourent à des enseignants qui n'ont pas de compétences reconnues et qui possèdent souvent une scolarité limitée, il est tentant de conclure qu'on y offre un enseignement de qualité inférieure. Dans le prochain chapitre, nous montrons qu'en fait, ces écoles complémentaires sont souvent en mesure de produire des résultats scolaires supérieurs à ceux des écoles gouvernementales. Qui plus est, elles le font en desservant les populations les plus défavorisées.

## 5. EFFICACITE DE L'ECOLE

36. Aux fins de l'étude, l'efficacité correspond aux trois grands objectifs de l'EPT : accès, achèvement des études et apprentissage. Chaque cas a été examiné pour établir avec quelle efficacité il assurait l'accès à la population cible, comment il parvenait à mener les enfants inscrits jusqu'à la fin du cycle primaire et, lorsque les données le permettaient, à déterminer si les élèves démontraient des niveaux d'apprentissage correspondant au moins à ceux atteints dans les écoles gouvernementales.

37. Pour ce qui est de l'accès, certains programmes ont permis d'accroître globalement l'accès dans le pays et, notamment, dans les zones cibles (les régions rurales éloignées). C'est le cas du projet COPE en Afghanistan, du projet BRAC et des initiatives mises en œuvre au Mali et en Zambie. Malgré leur échelle plus modeste, les autres programmes ont eu une incidence significative dans les régions où ils ont été mis en œuvre ou parmi les populations cibles, comme en Egypte, au Ghana et au Honduras, et pour le programme IRC en Afghanistan. Dans ces cas, les écoles communautaires sont établies dans des villages où il n'y a essentiellement aucun accès à l'éducation. En Egypte et au Ghana, le programme vise à recruter systématiquement tous les enfants d'âge scolaire du village.

38. En ce qui a trait à l'objectif de l'achèvement des études, des données sont disponibles pour huit des cas examinés dans la présente étude ; dans tous ces cas sauf un, les taux d'achèvement atteignent ou dépassent ceux observés en moyenne dans les écoles publiques officielles. Il a été plus difficile de recueillir des données sur l'apprentissage. Une certaine mesure de l'apprentissage est disponible dans tous les cas, mais les données des programmes d'enseignement complémentaire et des écoles publiques ne sont pas toujours comparables. Dans le cas du projet BRAC et de l'Egypte, du Honduras<sup>2</sup>, du Mali et de la Zambie, il est possible de comparer directement les résultats obtenus par les élèves inscrits aux programmes d'enseignement complémentaire et dans les écoles publiques régulières. Pour les programmes mis en œuvre en Afghanistan et au Ghana, on doit se contenter de reproduire les résultats observés pour les élèves inscrits aux programmes d'enseignement complémentaire. Au moment de l'étude, certaines données sur le rendement des élèves à la fin du cycle primaire dans les écoles publiques régulières au Ghana étaient disponibles, offrant ainsi une estimation de l'apprentissage susceptible d'être comparée aux données du programme School for Life.

39. Bien qu'elles desservent souvent les familles les plus démunies, les écoles communautaires ont démontré qu'elles peuvent obtenir des résultats comparables ou supérieurs à ceux des écoles publiques régulières. Prenons l'exemple des écoles communautaires de la Zambie. Les ménages des élèves qui fréquentent l'école communautaire sont plus pauvres et moins scolarisés que ceux des élèves fréquentant les écoles publiques régulières. Moins du tiers des familles dont les enfants vont à l'école communautaire vivent dans des structures permanentes, contre 46 p. 100 des familles dont les enfants fréquentent l'école publique. Les élèves des écoles communautaires rurales ont une probabilité 13 p. 100 plus élevée que les élèves fréquentant les écoles gouvernementales en milieu rural de ne jamais déjeuner avant d'aller à l'école. Les élèves inscrits dans les écoles communautaires urbaines ont une probabilité presque 2,5 fois plus élevée que ceux des écoles publiques de ne jamais déjeuner avant d'aller à l'école. Les familles dont les enfants fréquentent l'école communautaire ont, en moyenne, une scolarité moindre que les familles des élèves inscrits dans les écoles gouvernementales, et les élèves des écoles communautaires ont une probabilité plus élevée de parler uniquement une langue locale à la maison (Kenyika et coll., *Zambia's National Assessment Survey Report*, 2005).

40. En dépit du fait qu'elles desservent les familles les plus défavorisées (dont beaucoup souffrent des sévices du VIH/SIDA — le tiers des élèves inscrits à l'école communautaire sont orphelins et vulnérables) et qu'elles disposent d'enseignants moins qualifiés et de ressources plus limitées que les écoles publiques régulières, les écoles communautaires de la Zambie ont un meilleur

---

<sup>2</sup> Des données comparables sur le rendement des élèves ne sont disponibles que pour le programme Educatodos du Honduras de la septième à la neuvième année.

rendement que les écoles publiques régulières en mathématique et en anglais, si l'on se fie aux mesures du Conseil d'examen national de la Zambie.

41. Le tableau suivant résume les données sur l'efficacité des huit programmes.

Tableau 5.1 : Efficacité des programmes d'enseignement complémentaire — promouvoir l'accès, l'achèvement des études et l'apprentissage

| Programme                       | Accès   | Achèvement  | Apprentissage   |
|---------------------------------|---|---|---|
| Afghanistan : COPE <sup>3</sup> | Dans six provinces, à l'origine de 9 p. 100 des inscriptions en 2003. En 2001, l'accès n'était offert qu'aux filles.  | COPE : 50 %<br>Ecoles publiques : 32 %                  | Pourcentage des élèves ayant obtenu la note de passage en fin d'année<br>COPE : 94 %  |
| Afghanistan : IRC               | Là où elles existent, elles sont la seule porte d'accès à l'éducation, notamment pour les filles.   | IRC : 68 %<br>Ecoles publiques : 32 %                   | Pourcentage des élèves ayant obtenu la note de passage en fin d'année<br>IRC : 99 %   |
| Bangladesh                      | A l'origine de 8 p. 100 des inscriptions au pays. Elles peuvent représenter plus de 50 p. 100 du total des inscriptions en région rurale.                   | BRAC : 94 %<br>Ecoles publiques : 67 %                  | Pourcentage des élèves ayant obtenu la note de passage pour les compétences de base<br>BRAC : 70 %<br>Ecoles publiques : 27 %       |
| Egypte                          | Là où elles existent, elles sont la seule porte d'accès à l'éducation, notamment pour les filles.   | Ecoles communautaires : 92 %<br>Ecoles publiques : 90 % | Pourcentage des élèves ayant réussi l'examen de la 5 <sup>e</sup> année<br>Ecoles communautaires : 94 %<br>Ecoles publiques : 73 %  |
| Ghana <sup>4</sup>              | Relève le taux d'inscription pour la première à la troisième année dans la région du Nord, de 69 à 83 p. 100.   | SFL : 91 %<br>Ecoles publiques : 59 %                   | Pourcentage des élèves atteignant la norme minimale<br>SFL : 81 %   |
| Honduras <sup>5</sup>           | Sur la durée du programme, a desservi environ 30 p. 100 de la population des jeunes ayant quitté l'école.   | Educatodos: 61 %<br>Ecoles publiques : 68 %             | Pourcentage des élèves ayant obtenu la note de passage pour les compétences de base<br>Educatodos : 63 %<br>Ecoles publiques : 62 % |
| Mali                            | Augmentation du taux d'inscription dans la région de Sikasso de 35 à 62 p. 100.   | Ecoles communautaires : 67 %<br>Ecoles publiques : 56 % | Pourcentage des élèves ayant obtenu la note de passage à l'examen du CEP<br>Ecoles communautaires : 51 %<br>Ecoles publiques : 43 % |
| Zambie <sup>6</sup>             | Augmentation du taux d'inscription national de 25 p. 100. Jusqu'à 30 p. 100 des élèves des écoles communautaires sont orphelins ou en situation vulnérable. | Ecoles communautaires : 72 %<br>Ecoles publiques : 72 % | Pourcentage des élèves atteignant la norme minimale<br>Ecoles communautaires : 40 %<br>Ecoles publiques : 35 %                      |

<sup>3</sup> Pour les deux programmes en cours en Afghanistan, aucune donnée n'est disponible sur les écoles publiques régulières. Les examens de fin d'année rapportés pour les programmes d'enseignement complémentaire ont été administrés directement par les enseignants. Même s'ils ne constituent pas une bonne mesure objective du rendement des élèves, ils fournissent néanmoins une indication de la performance des élèves dans ces écoles.

<sup>4</sup> Pour le Ghana, les données concernent la première à la troisième année du cycle primaire.

<sup>5</sup> Pour le Honduras, les données sur l'achèvement concernent les six premières années du cycle primaire, tandis que les données sur l'apprentissage correspondent à la septième, à la huitième et à la neuvième année.

<sup>6</sup> La Zambie fait état d'un taux d'achèvement national de 72 p. 100, englobant les écoles gouvernementales et les écoles communautaires. Puisqu'il n'a pas été possible de désagréger la contribution des écoles gouvernementales de celle des écoles communautaires, nous avons utilisé un taux de 72 p. 100 dans les deux cas.

42. Dans les deux programmes en cours en Afghanistan et dans le projet BRAC et les programmes en cours en Egypte, au Ghana et au Mali, l'enseignement complémentaire a permis d'atteindre des taux d'achèvement des études supérieurs à ceux des écoles publiques officielles. En Zambie, il n'a pas été possible de désagréger les résultats des écoles publiques et des écoles communautaires, tandis qu'au Honduras, les écoles publiques affichaient des taux d'achèvement supérieurs à ceux du programme d'enseignement complémentaire.

43. Pour le Bangladesh, l'Egypte, le Honduras, le Mali et la Zambie, il est possible de comparer les résultats sur le plan de l'apprentissage dans les écoles communautaires et les écoles publiques en utilisant des données provenant d'une mesure unique appliquée aux deux groupes d'écoles. Au Bangladesh, au Honduras et en Zambie, les élèves fréquentant l'école communautaire et ceux allant à l'école publique sont assujettis au même examen, lequel mesure l'apprentissage dans les matières principales en fonction d'une norme objective. Au Bangladesh, un pourcentage beaucoup plus élevé d'élèves participant au projet BRAC que d'élèves fréquentant les écoles gouvernementales ont satisfait à la norme repère pour les compétences de base dans toutes les matières — 70 p. 100 contre 27 p. 100. En Zambie, 40 p. 100 des élèves fréquentant l'école communautaire ont satisfait à la norme minimale en lecture, comparativement à 35 p. 100 des élèves inscrits aux écoles gouvernementales. Au Mali et en Egypte, les taux de succès aux examens de la fin du cycle primaire sont plus élevés pour les élèves des écoles communautaires que pour les élèves des écoles publiques régulières.

44. Des analyses détaillées des mesures de l'efficacité de chaque programme sont présentées dans les études de cas spécifiques publiées cette année dans le cadre du Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation (EQUIP) de l'USAID.

## 6. RAPPORT COUT-EFFICACITE

45. Les tableaux 6.1 et 6.2 résument l'analyse coût-efficacité effectuée pour chacune des études de cas. Dans chaque cas, l'objectif était d'élaborer une méthode de comparaison des éléments de coût et d'efficacité du modèle d'enseignement complémentaire et des écoles publiques régulières. Des données ont été recueillies afin de calculer les charges récurrentes annuelles par élève inscrit. On a procédé habituellement en prenant le total des charges récurrentes comptabilisées pour le projet d'enseignement complémentaire et pour l'école gouvernementale, en divisant ensuite chacun de ces montants par le nombre correspondant d'élèves. Les coûts de développement liés à la mise en œuvre du projet ou du programme d'enseignement complémentaire sont inclus, mais les coûts en capital pour la construction des écoles sont exclus des données tant du système gouvernemental que des programmes d'enseignement complémentaire. Avec une estimation des charges récurrentes unitaires, il est possible d'estimer le coût par élève qui termine un nombre donné d'années (en multipliant le coût unitaire par le nombre d'années complétées et en divisant par le taux d'achèvement). Il est aussi possible, lorsque des mesures de l'apprentissage sont disponibles, de calculer un coût par résultat d'apprentissage (en divisant le coût par élève ayant terminé un niveau donné par le pourcentage des élèves qui ont obtenu le résultat souhaité).

46. Cette analyse ne vise pas à faire des comparaisons entre pays. Elle indique plutôt, pour chaque pays, le ratio coût-efficacité du système d'enseignement public régulier et du programme d'enseignement complémentaire. L'analyse montre de façon assez systématique que les modèles d'enseignement complémentaire étudiés se sont révélés efficaces pour rejoindre les populations mal desservies et, qu'en fait, ils affichent un ratio coût-efficacité supérieur pour le niveau d'achèvement des études et les connaissances acquises en regard des ressources dépensées.

47. Dans le cadre du programme IRC en Afghanistan et des programmes en vigueur en Egypte, au Bangladesh, au Honduras et en Zambie, les charges récurrentes unitaires sont moins élevées pour les écoles communautaires que pour les écoles publiques régulières. Au Ghana, au Mali et dans le cadre du projet COPE en Afghanistan, le coût unitaire annuel des programmes d'enseignement complémentaire est toutefois plus élevé que celui des écoles gouvernementales. Au Ghana et en Afghanistan, l'efficacité accrue de ces programmes compense habituellement l'écart observé dans les coûts unitaires. Dans les cas où les données permettaient des comparaisons, sauf au Mali, les programmes d'enseignement complémentaire ont aussi un rapport coût-efficacité plus élevé que les écoles publiques régulières du pays pour ce qui est d'amener les élèves à compléter un certain niveau d'instruction et à produire les niveaux souhaités d'apprentissage.

48. Les modèles d'enseignement complémentaire étudiés révèlent de meilleurs rapports coût-efficacité parce qu'ils permettent habituellement d'atteindre des niveaux supérieurs d'achèvement et d'apprentissage. En d'autres termes, ils ont tendance à être plus efficaces sur le plan éducatif que les écoles publiques régulières (tel qu'il ressort des données présentées au chapitre précédent sur l'achèvement des études et l'apprentissage). A titre d'exemple, sauf au Honduras et en Zambie, tous les modèles montrent des taux d'achèvement plus élevés que les écoles publiques comparables. Dans les cas où des données sont disponibles sur l'apprentissage des élèves dans le modèle d'enseignement complémentaire et l'école publique, le premier a surpassé le second pour une même mesure de l'apprentissage — souvent par une marge importante, et cela toujours en desservant une population d'élèves sensiblement plus défavorisée avec des enseignants moins qualifiés.

49. Dans les deux cas, le meilleur rapport coût-efficacité découle en partie de l'approche « simplifiée » adoptée pour la prestation du cours primaire. Le projet School for Life au Ghana condense trois années d'enseignement primaire en neuf mois. Le programme Educatodos au Honduras couvre six années d'enseignement primaire en trois ans. Les écoles primaires du projet BRAC et les écoles communautaires de la Zambie ont aussi débuté en dispensant l'ensemble du cycle primaire en moins d'années que le nombre prescrit mais, par la suite, elles se sont alignées sur les cycles officiels.

Tableau 6.1 : Coût et efficacité des modèles complémentaires et des écoles publiques

| Afghanistan – COPE  | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
|---|-----------------------|------------------|
| Coût annuel par élève   | 38 \$                 | 31 \$            |
| <i>Taux d'achèvement des études</i>   | 50 %                  | 32 %             |
| Coût par finissant  | 453 \$                | 485 \$           |
| <i>Pourcentage des élèves ayant réussi les examens de fin d'année</i>         | 94 %                  | --               |
| Coût par résultat d'apprentissage   | 482 \$                | --               |
| Afghanistan – IRC   | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
| Coût annuel par élève   | 18 \$                 | 31 \$            |
| <i>Taux d'achèvement des études</i>   | 68 %                  | 32 %             |
| Coût par finissant  | 132 \$                | 485 \$           |
| <i>Pourcentage des élèves ayant réussi les examens de fin d'année</i>         | 99 %                  | --               |
| Coût par résultat d'apprentissage   | 134 \$                | --               |
| Bangladesh – BRAC   | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
| Coût annuel par élève   | 20 \$                 | 29 \$            |
| <i>Taux d'achèvement des études</i>   | 94 %                  | 67 %             |
| Coût par finissant  | 84 \$                 | 246 \$           |
| <i>Pourcentage des élèves ayant acquis les compétences de base</i>            | 70 %                  | 27 %             |
| Coût par résultat d'apprentissage   | 120 \$                | 911 \$           |
| Egypte – UNICEF   | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
| Coût annuel par élève   | 114 \$                | 164 \$           |
| <i>Taux d'achèvement des études</i>   | 92 %                  | 90 %             |
| Coût par finissant  | 620 \$                | 911 \$           |
| <i>Pourcentage des élèves ayant réussi leur examen de 5<sup>e</sup> année</i> | 94 %                  | 73 %             |
| Coût par résultat d'apprentissage   | 659 \$                | 1 248 \$         |

Tableau 6.2 : Coût et efficacité des modèles complémentaires et des écoles publiques

| Ghana – School for Life  | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
|--|-----------------------|------------------|
| Coût annuel par élève  | 39 \$                 | 27 \$            |
| <i>Taux d'achèvement des études</i>  | 91 %                  | 59 %             |
| Coût par finissant (3 <sup>e</sup> année)                                      | 43 \$                 | 135 \$           |
| <i>Pourcentage des élèves ayant atteint la norme de littéracie<sup>7</sup></i> | 81 %                  | 9 %              |
| Coût par résultat d'apprentissage  | 53 \$                 | 1 500 \$         |

  

| Honduras – Educatodos               | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
|-------------------------------------|-----------------------|------------------|
| Coût annuel par élève               | 40 \$                 | 102 \$           |
| <i>Taux d'achèvement des études</i> | 61 %                  | 68 %             |
| Coût par finissant                  | 197 \$                | 803 \$           |
|                                     | --                    | --               |
| Coût par résultat d'apprentissage   | --                    | --               |

  

| Mali – Save the Children                          | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
|---|-----------------------|------------------|
| Coût annuel par élève                             | 47 \$                 | 30 \$            |
| <i>Taux d'achèvement des études</i>               | 67 %                  | 56 %             |
| Coût par finissant                                | 421 \$                | 322 \$           |
| <i>Pourcentage des élèves ayant réussi le CEP</i> | 51 %                  | 43 %             |
| Coût par résultat d'apprentissage                 | 825 \$                | 729 \$           |

  

| Zambie – Ecoles communautaires                                  | Ecoles communautaires | Ecoles publiques |
|---|-----------------------|------------------|
| Coût annuel par élève   | 39 \$                 | 67 \$            |
| <i>Taux d'achèvement des études</i>                             | 72 %                  | 72 %             |
| Coût par finissant  | 376 \$                | 655 \$           |
| <i>Pourcentage des élèves ayant atteint la norme en anglais</i> | 40 %                  | 35 %             |
| Coût par résultat d'apprentissage                               | 939 \$                | 1 873 \$         |

<sup>7</sup> Les résultats sur le plan de l'apprentissage pour les élèves des écoles publiques du Ghana sont fondés sur le Criterion Referenced Test (CRT), administré à un échantillon national de 10 p. 100 des élèves de 6<sup>e</sup> année, sur une base annuelle, et mesurant le niveau d'apprentissage des langues et des mathématiques. Selon ce test, seulement 8,7 p. 100 des élèves de 6<sup>e</sup> année ont atteint le niveau de compétence minimal en anglais.

## 7. CONCLUSION

50. Les huit programmes d'enseignement complémentaire visés par cette étude ne constituent pas des aberrations. En fait, les modèles communautaires d'enseignement primaire sont un phénomène en plein essor dans le monde. Un bref examen de la documentation disponible indique qu'il existe au moins 25 000 écoles communautaires desservant à l'heure actuelle plus de 3,5 millions d'enfants en Afrique sub-saharienne.

51. Les objectifs de l'EPT ne peuvent être atteints à moins que les systèmes éducatifs parviennent mieux à rejoindre les enfants pauvres des régions rurales. Pour assurer non seulement l'accès à l'école, mais pour placer les enfants dans un contexte qui leur permettra de compléter leur formation primaire et les aider à atteindre un niveau d'apprentissage qui améliorera leur vie, il faudra que toutes les écoles deviennent beaucoup plus efficaces. Non seulement les élèves qui vivent en région éloignée ont-ils moins accès à l'école, mais lorsque des services éducatifs sont disponibles, ils sont souvent de mauvaise qualité. Les modèles analysés aux fins de la présente étude montrent comment les pays peuvent mieux organiser la formation scolaire dans les régions habituellement les moins bien servies par le système d'éducation officiel ; ils montrent aussi comment diverses approches en matière d'organisation scolaire peuvent éventuellement déboucher sur une plus grande efficacité — en termes de niveau d'achèvement et d'apprentissage à l'école.

52. Tous les programmes d'enseignement complémentaire ne sont pas couronnés de succès et parmi ceux qui témoignent d'une certaine réussite, toutes les écoles ne présentent pas une qualité uniforme. Cependant, les cas examinés dans la présente étude et d'autres comme ceux de la Colombie, du Guatemala, du Pakistan, de l'Ethiopie et de l'Ouganda passés en revue dans des études antérieures de PAQE, (DeStefano, *Meeting EFA: Lessons from Complementary Approaches*, 2005), méritent d'être examinés parce qu'ils ont dégagé certaines leçons importantes pour l'établissement d'écoles efficaces à l'intention des populations mal desservies. En particulier, ces recherches permettent de répondre à plusieurs questions. Quels facteurs semblent contribuer le plus à l'efficacité des écoles communautaires ? Comment les plans du secteur public en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT peuvent-ils tenir compte des leçons qui ressortent des modèles d'enseignement complémentaire ? Quelles sont les conséquences à long terme des approches communautaires à l'organisation et au financement des écoles primaires ?

### 7.1 Quels facteurs semblent contribuer le plus à l'efficacité des écoles communautaires ?

53. Tel que discuté au chapitre 4, il est clair que de nombreux facteurs expliquent pourquoi les programmes d'enseignement complémentaire parviennent à offrir efficacement des services d'éducation aux populations mal desservies.

54. Il y a d'abord la collaboration avec les collectivités pour mettre en place des écoles à plus petite échelle, dans les villages mêmes où vivent les enfants. Le fait d'implanter une école dans un village permet plus facilement aux élèves de la fréquenter, en particulier les filles. Lorsqu'une école est plus facile d'accès pour les élèves, plusieurs facteurs se conjuguent pour rendre l'école plus efficace en tant que véhicule d'apprentissage. Parce que l'école voit le jour grâce à un partenariat avec la collectivité, les membres de cette dernière jouent un rôle plus actif en vue d'assurer la présence assidue des élèves et des enseignants. La fréquentation régulière est l'un des éléments qui permet d'améliorer la probabilité d'acquérir un plus haut niveau d'apprentissage et de persistance à l'école. A titre d'exemple, les taux de fréquentation quotidiens dans le cadre du projet School for Life au Ghana seraient supérieurs à 90 p. 100, tandis que les sondages réalisés par l'USAID au Ghana en 2002 indiquent que la fréquentation quotidienne se situe autour de 75 p. 100 dans les écoles publiques régulières.

55. Un plus grand nombre d'élèves qui fréquentent régulièrement l'école ne peut qu'aboutir à de meilleurs résultats si le temps passé à l'école est consacré à l'instruction. Les rapports produits localement dans le cadre du projet School for Life indiquent qu'une proportion très élevée du temps total passé en classe est consacrée à l'interaction enseignant/élève. La conception des leçons est centrée entièrement sur le renforcement des capacités en lecture, en écriture et en calcul. Par contre, l'assiduité des enseignants et le temps consacré à la tâche d'enseignement dans les écoles publiques du Ghana (et d'autres pays) ont été reconnus et documentés comme posant de sérieux problèmes. Une étude du rendement des enseignants dans les écoles privées et publiques a révélé que moins de 75 p. 100 du personnel scolaire était habituellement à l'école et qu'environ 30 p. 100 seulement du calendrier scolaire était consacré à l'acquisition de compétences en langue et en calcul. Selon certains rapports, le taux d'absentéisme des enseignants pourrait atteindre 27 p. 100 en Ouganda, 25 p. 100 en Inde, 19 p. 100 en Indonésie et 17 p. 100 en Zambie (Winkler, *Public Expenditure Tracking in Education*, 2005, p. 3).

56. Ce qui permet d'utiliser le temps en classe de façon efficace est la présence d'enseignants ayant une formation et un soutien adéquats. La leçon qui ressort des programmes d'enseignement complémentaire examinés dans cette étude et qui est contraire à l'intuition est que les enseignants recrutés localement, moins scolarisés, peuvent devenir des facilitateurs efficaces de l'apprentissage. Il est donc très important de reconnaître que, dans tous les cas, les enseignants recrutés sur place ont été appuyés régulièrement par des mesures de soutien en cours d'emploi. Placer des enseignants suffisamment qualifiés devant des groupes d'enfants ne favorisera pas l'apprentissage à moins qu'ils ne soient fréquemment et adéquatement appuyés. Tous les programmes étudiés comptent sur des réseaux d'intervenants bien formés qui soutiennent les enseignants en faisant des visites dans les écoles au moins une fois par mois et plus fréquemment dans la plupart des cas où un enseignant est embauché la première fois. Les enseignants reçoivent une formation initiale et une formation intensive supplémentaire la première année et durant plusieurs années par la suite. En Egypte, des liens de mentorat et des réseaux sont souvent créés en jumelant des enseignants ayant de l'expérience en école communautaire à ceux qui débudent dans cette profession.

57. A l'instar des enseignants recrutés localement, les collectivités peuvent gérer efficacement les écoles lorsqu'elles bénéficient aussi d'un soutien adéquat et fréquent. Ici également, les modèles d'enseignement complémentaire recourent à un réseau de personnes qui font des visites sur le terrain en vue d'offrir, initialement et périodiquement par la suite, une formation et un soutien aux comités de gestion des écoles. On ne peut s'attendre à ce que les collectivités trouvent elles-mêmes des solutions à tous les problèmes qui surgissent. Des modèles bien éprouvés de mobilisation et de formation communautaires sont appliqués pour aider à susciter l'engagement nécessaire et à mettre en place des structures de gestion locale efficaces. Étant donné que tous les programmes d'enseignement complémentaire sont gérés par des organisations non gouvernementales, ils peuvent tirer parti des avantages comparatifs que les ONG locales ont justement acquis dans ce genre de travail.

58. L'importance du rôle de la collectivité dans la création et la gestion d'une école, le fait de pouvoir compter sur un vaste réseau de ressources de soutien rejoignant fréquemment chaque école et collectivité, ainsi que la formation de partenariats avec des intervenants non gouvernementaux pour mettre en place des réseaux de services de soutien sur le terrain se conjuguent pour militer en faveur d'une approche essentiellement décentralisée à la prestation des services d'éducation. Afin de rejoindre les populations mal desservies pour leur offrir des services d'enseignement efficaces, il faut envisager une réelle décentralisation — non seulement un déplacement des fonctions administratives à des niveaux inférieurs du système d'éducation — mais des partenariats plus fondamentaux avec les ONG et les collectivités locales. Les approches axées véritablement sur le contrôle et les structures locales aux fins de la prise de décision locale font partie des conditions qui concourent à l'efficacité des écoles communautaires.

## 7.2 Comment les plans du secteur public visant à atteindre l'objectif de l'EPT peuvent-ils tenir compte des leçons issues des approches complémentaires ?

59. En plus d'appuyer le genre d'approches décentralisées à la prestation de l'enseignement primaire évoquées ci-dessus, les gouvernements peuvent collaborer de façon proactive avec les programmes d'enseignement complémentaire. Le secteur public peut tirer parti de la réussite des modèles d'enseignement complémentaire de trois façons :

- Il peut fournir des ressources et un soutien aux programmes d'enseignement complémentaire entrepris par les ONG.
- Les leçons tirées des approches complémentaires peuvent être directement appliquées aux efforts déployés par les gouvernements pour rejoindre de façon plus efficace les régions et les populations mal desservies.
- Le gouvernement peut rechercher et appuyer la création de partenariats avec des ONG en vue de mettre en œuvre des programmes d'enseignement complémentaire.

60. Le tableau 7.1 ci-dessous résume certaines des façons dont les programmes d'enseignement complémentaire examinés dans la présente étude collaborent avec le gouvernement du pays, ainsi que les formes de soutien direct que peuvent recevoir différents programmes de la part du gouvernement dans leur contexte respectif.

Tableau 7.1 : Collaboration et soutien des gouvernements

| Programme          | Collaboration avec le gouvernement   | Soutien gouvernemental  |
|--------------------|--|---|
| Afghanistan – COPE | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> <li>• Le programme COPE facilite aussi les activités de renforcement des capacités pour le personnel et les enseignants du MdE.</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les écoles communautaires sont progressivement converties en écoles publiques officielles mais l'initiative COPE se poursuit afin d'ouvrir de nouvelles écoles dans les régions éloignées.</li> </ul>                          |
| Afghanistan – IRC  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les écoles à domicile sont progressivement converties en écoles publiques officielles.</li> </ul>  |
| BRAC               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun</li> <li>• Une unité de coordination a été créée pour améliorer les relations entre le projet BRAC et le gouvernement.</li> </ul>  |
| Egypte             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme a été conçu de façon conjointe.</li> <li>• Le programme d'études a été élaboré avec la collaboration des institutions gouvernementales.</li> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Etat verse les salaires des enseignants.</li> <li>• L'Etat fournit des livres et du matériel didactique.</li> <li>• L'Etat applique les leçons tirées des écoles communautaires à d'autres programmes et projets.</li> </ul> |

|          |  |   |
|----------|--|---|
| Ghana    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Etat administre des tests aux élèves.</li> <li>• L'Etat fournit du matériel d'enseignement à distance pour les enseignants recrutés localement.</li> </ul>                           |
| Honduras | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme a été élaboré en collaboration avec le gouvernement.</li> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le gouvernement défraie une partie du programme.</li> </ul>  |
| Mali     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les responsables locaux de l'éducation assurent une supervision et un soutien.</li> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotion gouvernementale des écoles communautaires.</li> <li>• Les salaires ont été versés durant une courte période, dans le cadre d'un programme de remise de dettes.</li> </ul>    |
| Zambie   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont officiellement reconnus et peuvent passer aux écoles publiques régulières.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un secrétariat a été créé pour superviser le développement des écoles communautaires.</li> <li>• Certaines subventions sont accordées pour aider les écoles communautaires.</li> </ul> |

61. L'Égypte est un exemple de pays où le gouvernement est intervenu à la fois en fournissant un soutien direct à un programme d'enseignement complémentaire et en s'efforçant d'appliquer à une plus grande échelle dans le secteur public les leçons apprises dans le cadre de ce programme. Le gouvernement a travaillé en collaboration avec l'UNICEF dès l'amorce du programme des écoles communautaires. Le ministère de l'Éducation a démontré son appui en versant les salaires des enseignants des écoles communautaires, en fournissant des manuels scolaires et des guides d'enseignement, en contribuant à l'élaboration des programmes d'études et de formation des enseignants et en assurant des services alimentaires dans les écoles communautaires. L'UNICEF a élaboré le modèle d'enseignement communautaire, donné de la formation au personnel du programme et assuré la gestion et le soutien continus grâce à des partenariats avec des ONG locales.

62. En acceptant de collaborer pleinement avec le projet et en offrant dès le départ sa contribution financière et institutionnelle au programme, le gouvernement égyptien a effectivement ménagé une place dans le paysage éducatif à cette expérience de scolarisation communautaire. Et le succès de l'initiative des écoles communautaires a lui-même amorcé et facilité un dialogue informé dans le secteur de l'éducation durant la dernière décennie en Égypte. Les leçons apprises ont non seulement porté sur la façon d'offrir efficacement des services d'éducation à des enfants vivant en région éloignée (en particulier les filles), mais aussi sur la façon de favoriser et d'utiliser efficacement la participation de la collectivité et l'engagement des élèves, des enseignants et des milieux communautaires à une prise de décision active et démocratique en matière d'apprentissage.

63. Le programme d'enseignement complémentaire en Egypte a été reconnu comme un « incubateur » de réforme, plutôt qu'une initiative pouvant être transposée à plus grande échelle. Cela signifie que l'accent a été mis dès le départ sur la nécessité d'apprendre ce qui donne de bons résultats pour ensuite trouver les moyens d'appliquer ces résultats à d'autres initiatives et efforts afin d'en étendre l'impact, plutôt que de développer la portée du projet lui-même (Zalouk, *The Pedagogy of Empowerment: Community Schools as a Social Movement in Egypt*, 2004).

64. L'Ouganda présente un autre cas où le gouvernement a mis en place des politiques précises pour appuyer l'expansion des programmes d'enseignement complémentaire en fournissant un soutien financier et institutionnel à la mise en œuvre de ces initiatives. Au moyen de protocoles d'entente explicites, le projet Save the Children a convenu d'appuyer et de développer certaines écoles communautaires existantes — en donnant de la formation aux responsables d'école et aux comités de gestion des écoles, et en fournissant du matériel et des services de supervision. Les bureaux de district du ministère de l'Education ont, pour leur part, accepté d'assumer les charges récurrentes des écoles communautaires, par exemple les salaires des enseignants et les manuels scolaires. Les responsables de district ont aussi participé à la supervision et à l'évaluation annuelle de ces écoles, tandis que le projet Save the Children a parrainé un forum annuel sur l'éducation au niveau du district afin de diffuser de l'information sur les résultats obtenus et les progrès survenus.

65. Le Ghana et l'Ethiopie constituent des cas où le gouvernement a délibérément envisagé les programmes d'enseignement complémentaire comme une source de leçons pouvant s'appliquer au secteur public.

66. Le ministère de l'Education de l'Ethiopie a entrepris sa propre étude des modèles d'enseignement complémentaire non formels afin de mieux comprendre les moyens par lesquels on peut rejoindre les populations mal desservies pour leur offrir des services d'éducation de qualité et à un coût acceptables. Sur la base des résultats de cette étude, le gouvernement a inclus dans son plan de développement du secteur de l'éducation des initiatives d'enseignement complémentaire non formelles. Une disposition de ce plan énonce que les différents modes de prestation de l'enseignement primaire seront choisis de manière à promouvoir l'éducation dans les régions où les taux d'inscription bruts sont les plus faibles et où les populations ont un mode de vie nomade. En outre, le plan sectoriel du gouvernement renferme un engagement à renforcer la gestion scolaire au niveau communautaire, y compris la création de mécanismes par lesquels les collectivités peuvent volontairement prendre part au financement des écoles. De plus, le ministère a publié une directive nationale qui permet le passage des élèves de ce que l'on appelle les *Centres d'éducation fondamentale alternative* aux écoles publiques régulières. La collectivité des ONG en Ethiopie a créé l'Association de l'enseignement de base qui travaille en collaboration avec le gouvernement et de multiples donateurs à la conception, à la promotion et au financement de l'enseignement de base complémentaire, y compris l'utilisation des subventions globales provenant du gouvernement pour appuyer les efforts au niveau local.

67. Au Ghana, le gouvernement national a émis des directives aux districts afin qu'ils coopèrent avec les prestataires de services d'enseignement complémentaire. En conséquence, les directeurs de l'éducation au niveau du district et les superviseurs locaux collaborent avec les prestataires de services d'enseignement complémentaire dans le choix de l'emplacement des écoles communautaires, la formation et la supervision des enseignants bénévoles et l'évaluation de l'apprentissage des élèves. Le bureau district de l'éducation procède à une évaluation de tous les élèves à la fin du programme. Les élèves qui complètent le programme d'enseignement complémentaire et qui réussissent l'examen administré à la fin du programme sont admis en quatrième année dans les écoles publiques régulières. Une initiative clé du plan sectoriel de l'éducation du gouvernement est d'appuyer les programmes d'enseignants bénévoles en région rurale, en mettant l'accent sur le recrutement local (notamment des enseignantes). Ainsi, les enseignants bénévoles qui participent à des programmes d'enseignement complémentaire ont accès aux services d'enseignement à distance, lesquels peuvent mener à l'obtention d'un certificat officiel. Avec l'appui de donateurs, le ministère s'efforce aussi d'élaborer et de mettre en œuvre un programme de modules de formation menant à l'obtention d'un certificat pour les enseignants bénévoles et leur donnant la possibilité de postuler un emploi au sein du corps enseignant.

### **7.3 Quelles sont les conséquences à long terme des approches communautaires à l'organisation et au financement des écoles primaires ?**

68. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les gouvernements peuvent mettre à profit de diverses façons le travail réalisé dans le cadre des programmes d'enseignement complémentaire. Cependant, plusieurs questions qui se posent à plus long terme doivent être prises en considération au moment d'envisager la meilleure façon de promouvoir et de soutenir les contributions des programmes d'enseignement complémentaire à la poursuite des objectifs de l'EPT.

69. Si les programmes d'enseignement complémentaire inclus dans la présente étude montrent des résultats sur le plan éducatif qui atteignent ou même dépassent ceux obtenus par les écoles publiques régulières dans chacun des pays examinés, aucun de ces programmes ne saurait constituer un exemple d'excellence en matière d'éducation. Ces programmes visent à garantir une norme minimale de qualité à des populations qui, autrement, n'auraient accès, au mieux, qu'à des services de mauvaise qualité ou, pire, à aucun service. Une considération à plus long terme doit être la façon dont la qualité de ces écoles peut être progressivement relevée. Quels investissements contribueront le mieux à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé par les écoles communautaires sans compromettre involontairement les facteurs même qui contribuent à leur réussite ? Ainsi, une formation et un soutien supplémentaires pour les enseignants recrutés localement ne doivent pas rompre les liens qui les rattachent à leur collectivité, un élément qui joue un très grand rôle dans le succès qu'ils obtiennent. En outre, l'injection de ressources supplémentaires (dont pourraient profiter la plupart des écoles rurales) ne doit pas servir à dissoudre le contrôle local.

70. La dernière question qui se pose est peut-être la plus critique sous l'angle de la durabilité à long terme des programmes d'enseignement complémentaire. A un certain stade, les programmes qui reposent sur les contributions de la collectivité et/ou les efforts de bénévoles pour assurer la prestation de l'enseignement de base ne sauraient coexister avec les écoles gouvernementales régulières qui bénéficient d'une injection continue de ressources publiques. Si un groupe d'élèves et de familles reçoivent une éducation financée à même les deniers publics, tandis qu'un autre (habituellement le segment de la population le moins favorisé et le plus mal servi) doit compter sur ses propres ressources pour avoir accès à l'éducation, alors le système prend un caractère dualiste qui est fondamentalement inéquitable. L'idée même de cibler les populations mal desservies est de promouvoir une plus grande équité au niveau de l'accès à l'école et de la réussite scolaire. Si un tel ciblage nécessite que les populations fassent une contribution financière que ne sont pas obligés de faire les autres groupes, plus favorisés, alors l'objectif de l'équité se trouve subverti. Par conséquent, les gouvernements doivent concevoir des méthodes par lesquelles des ressources publiques peuvent être mises à la disposition des programmes d'enseignement complémentaire (comme dans les cas de l'Égypte, de l'Éthiopie et de l'Ouganda, cités précédemment).

71. La façon dont les ressources sont transférées aux programmes d'enseignement complémentaire est aussi importante que l'accès même à de tels transferts. A titre d'exemple, certains centres d'enseignement complémentaire en Ouganda ont été financés en partie par le gouvernement, qui a versé les salaires des enseignants et fourni du matériel didactique. Cependant, on a observé que lorsque le gouvernement verse les salaires, certains éléments qui assurent le succès des écoles alternatives — l'embauche d'enseignants locaux par la collectivité, un horaire de classe abrégé, une supervision périodique, des classes de petite taille, le contrôle communautaire — ont tendance à être remplacés par des procédures plus formelles, typiques des écoles gérées par le gouvernement. Le gouvernement ne peut prendre le relais des décisions qu'il semble préférable de laisser aux comités de gestion des écoles créées au sein même de la collectivité tout simplement parce qu'il transfère des ressources au palier local. En fait, des mécanismes tels que les subventions globales ou les subventions spécifiques pourraient s'avérer plus efficaces pour canaliser des ressources vers les écoles communautaires sans usurper la prise de décision au niveau local, parce que ces mesures signifient que

les responsables locaux peuvent recevoir des ressources sans se voir imposer de directives sur la façon dont elles peuvent, ou non, être utilisées.

72. En outre, lorsque les gouvernements interviennent de façon plus formelle pour appuyer les efforts consacrés à l'enseignement complémentaire, il n'est pas dit que les structures administratives existantes peuvent assumer des responsabilités institutionnelles qui sont habituellement dévolues aux organisations non gouvernementales. Les capacités requises pour mobiliser et appuyer les collectivités en vue de la formation de comités de gestion des écoles et fournir un soutien régulier à ces collectivités et aux enseignants qu'elles recrutent ne sont pas présentes dans la plupart des systèmes d'éducation. En partie, ce qui explique la réussite des programmes d'enseignement complémentaire examinés dans cette étude est la capacité des organisations non gouvernementales dans la mise en œuvre de tels programmes. On ne peut supposer que les structures gouvernementales ont ou peuvent développer de telles capacités. De plus, le recrutement du personnel requis pour faire fonctionner, sur le terrain, le réseau de services de soutien aux collectivités et aux écoles pourrait dépasser les capacités institutionnelles et financières du secteur public. En fait, les ONG peuvent être en mesure de déployer du personnel de terrain à moindre coût que le secteur public. A tout le moins, dans les études de cas examinées dans l'étude, les ONG ont démontré qu'elles pouvaient déployer efficacement les réseaux nécessaires de personnel de soutien de façons qui ne compromettaient pas le rapport coût-efficacité des programmes d'enseignement complémentaire.

73. Les facteurs qui contribuent le plus au succès des types de programmes d'enseignement complémentaire examinés dans cette étude peuvent se résumer comme suit :

- Des écoles de plus petite taille créées en collaboration avec les collectivités.
- Des enseignants recrutés localement et appuyés grâce à une supervision et une formation continues et régulières.
- Une prise de décision au niveau de l'école, ainsi qu'une gestion et une gouvernance au niveau de la collectivité.
- Un programme d'études simplifié et un horaire d'enseignement faisant une plus large place à l'acquisition de compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul.

74. Tout effort visant à promouvoir ou à adopter à plus grande échelle les programmes d'enseignement complémentaire doit tenir compte de la meilleure façon de veiller à ce que ces conditions (et toute autre) soient remplies pour accroître la probabilité de réussite du programme. Il ne suffit pas de tenter simplement de reproduire le concept des écoles en milieu communautaire. Les gouvernements et leurs partenaires doivent investir les ressources financières et institutionnelles nécessaires pour faire en sorte que soient présentes et maintenues les conditions les plus propices à la réussite de ces écoles. Cela suppose d'exploiter les capacités là où elles se trouvent — demander aux institutions gouvernementales de faire ce à quoi elles excellent, se fier aux ONG partenaires pour qu'elles interviennent là où elles sont les plus efficaces, et permettre aux collectivités d'assumer la responsabilité de ce qu'elles sont le mieux en mesure de gérer.

## 8. BIBLIOGRAPHIE

- Aide à l'enfance (2003-2004) – *Annuaire statistique des programmes éducation et santé et nutrition scolaire du cercle de Kolondieba*, Aide à l'enfance (Save the Children), Mali.
- BALWANZ, David (ébauche, 2005) – *Meeting EFA: Afghanistan – COPE Project*; Schuh Moore, Audrey-marie (2005) – *Meeting EFA : Honduras – Educatodos*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- BANQUE MONDIALE (2004). *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*, Washington (D.C.), Banque mondiale.
- DESTEFANO, Joseph, Ash Hartwell, Audrey-marie Schuh Moore et Jane Benbow (2005) – *Meeting EFA: Cost-Effectiveness of Complementary Approaches*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- DESTEFANO, Joseph (2005) – *Meeting EFA: Mali – Community Schools*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- DESTEFANO, Joseph (ébauche, 2005) – *Meeting EFA: Egypt – Community Schools*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- DESTEFANO, Joseph (ébauche, 2005) – *Meeting EFA: Zambia – Community Schools*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- DESTEFANO, Joseph, directeur de la rédaction (ébauche, 2005) – *Meeting EFA: Afghanistan – Home-Based Schools*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- FAO-UNESCO/IIPE-ADEA (2005) – *Rapport du Séminaire ministériel sur l'éducation des populations rurales en Afrique*, Addis Ababa, Ethiopie, Séminaire de la FAO-UNESCO/IIPE-ADEA.
- HARTWELL, Ash (2005) – *Meeting EFA: Ghana – School for Life*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- HARTWELL, Ash, Joseph DeStefano et Jane Benbow (2004) – *The Challenge of Achieving Education for All: Quality Basic Education for Underserved Children*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- KANYIKA, J., C.T. Sakala, M. Mwale, R. Musuku, G.G. Mweemba et T. Nakaswe-Musakanya (2005) – *Learning Achievement at the Middle Basic Level: Zambia's National Assessment Survey Report*, Lusaka, Zambie, Examinations Council of Zambia, Ministry of Education.
- SCHUH MOORE, Audrey-marie (2005) – *Meeting EFA: Honduras – Educatodos*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- SCHUH MOORE, Audrey-marie (ébauche, 2005) – *Meeting EFA: Bangladesh – BRAC*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- WILS, Babette, Yijie Zhao et Ash Hartwell (2005) – *Looking Below the Surface: Reaching the Out-of-school Children*, Education Policy Data Center and EQUIP2, Washington (D.C.), Academy for Educational Development.
- WINKLER, Donald R. (2005) – *Public Expenditure Tracking in Education*, Washington (D.C.), Education Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development.
- ZAALOUK, Malak (2004) – *The Pedagogy of Empowerment: Community Schools as a Social Movement in Egypt*, Caire, Egypte, American University in Cairo Press.