

Action pilote « Éducation en milieu nomade »

DIESAU/MENPC-PASTOR/MEPA

Les observations en fin de première année scolaire

CAPITALISATION 1^{ère} ANNEE
SCOLAIRE

Novembre 2020

Auteurs : Rémy Courcier (PASTOR) Djimtinngar Dimngar
(DIESAU), Mahamat Hassabdallah (DIESAU)

Résumé :

En conformité avec les récentes décisions "politiques" d'appuyer l'élevage pastoral dans les pays sahéliens, l' « action pilote » d'éducation en milieu nomade du Programme PASTOR a été définie en fin 2019 avec la direction en charge du Ministère de l'Éducation Nationale suite à plusieurs missions conjointes dans les dix provinces du Programme PASTOR. Dix écoles « pilotes », dont huit écoles "mobiles", ont été créées entre Mai et Juillet 2019 dans cinq provinces (Mandoul- Salamat- sila- Wadi-Fira et Guéra) avec l'appui des fédérations provinciales d'éleveurs. Cette capitalisation des enseignements de l'action pilote présente les observations faites et les questionnements actuels après la première année scolaire et après le démarrage de la seconde année scolaire. Les principales observations encourageantes sont : a) les parents se sont montrés intéressés et acceptent l'éducation qui est proposée (modèle Éducation Nationale en français), b) les services du MENPC acceptent bien l'expérience de changements des calendriers et des horaires ; c) les enseignants s'adaptent bien aux conditions de vie en milieu pastoral, à la mobilité des écoles, et aux classes multigrades (un maître enseigne plusieurs niveaux en même temps); d) des équipements adéquats ont pu être identifiés (tentes traditionnelles adaptées, équipements transportables,...). Les principales observations préoccupantes sont : a) des difficultés avec certains enseignants (manque d'enseignants issus du milieu nomade disponibles, absentéisme de certains des enseignants,...), b) une certaine réduction des inscriptions en deuxième année , c) des doutes sur les capacités de financement complet par les parents de tous les coûts des écoles (principalement les charges des enseignants), d) des doutes sur la disposition des parents à laisser leurs enfants occupés par l'école pendant les 6 années du primaire, e) des doutes sur les moyens dont disposeront les inspecteurs pour aller suivre les écoles en milieu pastoral et comment ils s'adapteront à leur mobilité ; f) certains des coûts de l'action pilote se sont révélés supérieurs aux prévisions (achats des livres et des fournitures scolaires ainsi que les formations des maîtres et des associations de parents d'élèves,...). Les actions envisagées pour la suite de l'action pilote sont : a) l'organisation en troisième année scolaire du financement partiel par les parents des coûts par le paiement du second enseignant pour le CE1, b) le suivi continu des écoles « pilotes » accompagné d'appuis aux partenaires locaux, c) des enquêtes sociales "intimes" auprès des parents et autres concernés dans plusieurs écoles "pilotes" ; d) des études d'échantillons des communautés pastorales pour savoir quelles seraient les perspectives d'une future action de grande ou moyenne ampleur pour appuyer le développement de la scolarisation en milieu nomade.

1)Le contexte de l'action pilote « Éducation en milieu pastoral » du Programme PASTOR (2017-2022)

Le PASTOR

Le Programme d'Appui Structurant du Développement Pastoral, PASTOR (2017-2022) est un Programme piloté par le Ministère de l'Élevage et des Productions Animales (MEPA), qui a pour finalité de « Contribuer à l'utilisation rationnelle et durable des ressources pastorales en prenant en compte les besoins des populations locales et réduisant ainsi leur pauvreté et leur vulnérabilité en zone pastorale et agro-pastorale. ». Trois des quatre composantes, sont des actions de terrain dans trois zones (Sud/N°2, Centre/N°3 et Est N°4) qui sont principalement des constructions et réhabilitations d'infrastructures pastorales (puits et mares pastorales, couloirs de transhumance,...) et des stratégies provinciales du développement pastoral dans dix provinces et la composante N°1 appuie au niveau national le pilotage et le dialogue institutionnel pour l'amélioration des politiques

publiques (santé mixte « humaine et animale » et éducation en milieu pastoral, foncier pastoral, cellules provinciales de maintenance des ouvrages hydrauliques, provincialisation de la Stratégie Nationale de Développement Pastoral,...). Pour préparer une stratégie de développement de l'éducation en milieu pastoral, une action « pilote » basée sur une expérience de dix écoles « pilotes » dans cinq provinces a été lancée en mi 2019 et cette capitalisation présentera les premières observations après la première année scolaire et le début de la seconde année.

L'historique de la scolarisation des enfants « nomades » au Tchad

L'étude « éducation en milieu pastoral » (Jérémie SWIFT et al)¹, lancée en 2010 par la Direction de l'organisation pastorale et de la sécurité des systèmes pastoraux (DOPSSP) du Ministère de l'Élevage, financée par l'AFD, qui visait à identifier les différents scénarios envisageables pour le développement de l'éducation nomade au Tchad, a résumé l'histoire de l'éducation en milieu pastoral au Tchad en retenant trois périodes :

Période de 1911 à 1945

De 1911 à 1950 des écoles - internats avaient été créées, pour une scolarisation organisée par l'armée coloniale des enfants garçons des chefs des tribus nomades mais les éleveurs étaient généralement très méfiants à l'égard de ces initiatives coloniales.

Période de 1945 à 1970

A partir de 1945 des écoles nomades mobiles ont été créées dans les grandes zones pastorales : notamment au Batha puis à partir de 1960 le nouveau gouvernement a étendu ces écoles au Kanem et au Salamat. Ces écoles mobiles utilisaient un mobilier et des matériels mobiles (tableaux pliants, nattes, malettes pédagogiques, ...), et les classes étaient faites sous une tente ou à l'ombre d'un arbre. L'enseignant se déplaçait avec les familles, à dos de chameau ou de cheval, muni de tous les équipements pédagogiques, mais sur de petites distances, inférieures à 150 km. L'enseignant était hébergé et rémunéré par la communauté, recevant en principe une prime additionnelle au salaire.

Période de 1970 à 2010

À partir de 1970, les écoles nomades « mobiles » ont été fermées à cause de l'insécurité due aux affrontements armés, et seules ont continué des écoles fixes en milieu nomade, créées dans des villages et grandes agglomérations, certains avec des internats. La grande majorité des éleveurs mobiles (nomades et grands transhumants) ne scolarisent pas leurs enfants, mais ceux-ci reçoivent un enseignement du coran des marabouts qui les accompagnent.

De 1994 à 2009 la Coopération Suisse au Développement a appuyé les écoles en milieu nomade. Initialement l'appui a été donné à la création principalement dans le Batha, d'écoles nomades bâties sur de nouvelles bases : i) utilisation de 'néophytes' (= analphabètes de la communauté) formés à

¹ auteurs : Jeremy Swift ,Youssef Abdelkerim, Mandah Rahamat Saleh, Hindou Oumarou Ibrahim, Fatimath Al Zarha Icham, appui méthodologique de Ousman Mahamat Saleh et de Serge Aubague (Juin- Septembre 2010)

l'enseignement, ii) nouveaux programmes d'éducation et manuels ; iii) construction de salles de classes, forages de puits), mais aussi des actions de vaccination des enfants et de formations techniques dans le domaine de l'élevage . Ces actions ont rencontré un certain nombre de problèmes² qui semblent venir principalement de leur conception dans une optique de sédentarisation des populations nomades. Des appuis ont été en plus étendus aux provinces du Bahr El Gazal, Ennedis, Tanjilé et Wadi Fira.

Au début des années 2000 le gouvernement tchadien s'est engagé avec l'UNICEF pour une autre expérience de scolarisation d'enfants nomades dans des zones à forte dominance pastorale (Mani, Moussoro, Assinet et Djedda). Le projet aurait créé 237 écoles communautaires fixes, atteignant la scolarisation du double des enfants prévus (20 000 au lieu de 10 000 prévus) mais plusieurs problèmes ont été identifiés par l'UNICEF : suivi insuffisant des maîtres communautaires; enseignants peu motivés en l'absence de prime et d'indemnité, résultats en termes de scolarisation mal connus, taux d'inscription des filles plutôt bon mais faible taux de maintien des élèves pour finir le cycle primaire.

Période de 2010 à 2020

Une attention « politique » renouvelée a été donnée à l'importance de garantir l'accès des pasteurs à l'éducation au Tchad. On peut citer comme principales étapes:

L' étude « éducation en milieu pastoral » (Jérémie SWIFT et al)³, Juin à Septembre 2010, suscitée date du début de cette période.

La déclaration de Nouaktchott en 2011, où les pays Sahéliens et leurs partenaires ont rappelé l'importance du développement de l'éducation en milieu nomade dans les pays sahéliens

Le colloque « Politique sectorielle du pastoralisme au Tchad » de Mars 2011 qui ,en suggérant la création d'un comité de suivi des recommandations du colloque est à l'origine de la mise en place de la Plateforme Pastorale du Tchad, avait rappelé l'importance de lancer des actions en faveur de l'éducation en milieu nomade.

La création en 2011 de la DPENIES (Direction de la Promotion des Ecoles Nomades, Insulaires et des Enseignements Spécialisés) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC).

Dans le cadre du PIRPT 2012-2017(« Projet d'infrastructures rurales, pastorales et de transhumance », financé par la BAD), six écoles communautaires en milieu nomade ont été créées dans les six centres de service (un château d'eau, un dispensaire, une école, un magasin de stockage des produits agricoles et d'élevage, un parc de vaccination, une unité de transformation des produits d'élevage) qui ont été construits dans des zones pastorales de concentration d'éleveurs. Les salles de classes ont bénéficié des

² manque de compréhension de la population nomade ; irrégularité dans la prise en charge des maîtres communautaires par les parents nomades; rareté des enseignants issus des communautés nomades; manques de pâturages rendant indispensable la mobilité et donc l'absence de l'école qui est fixe;

³ auteurs : Jeremy Swift ,Youssef Abdelkerim, Mandah Rahamat Saleh, Hindou Oumarou Ibrahim, Fatimath Al Zarha Icham, appui méthodologique de Ousman Mahamat Saleh et de Serge Aubague (Juin- Septembre 2010)

bâtiments durables construits et des enseignants fonctionnaires y ont été initialement affectés. Plusieurs difficultés ont été observées notamment pour maintenir les personnels nécessaires pour les écoles et services de santé et en cette fin de 2020 seules deux de ces six écoles fonctionneraient encore.

La « méta -évaluation » AFD - 2013 de 20 ans de projets et programmes (financés par l'AFD) d'appui au Pastoralisme au Tchad qui a confirmé la nécessité d'étendre les actions en faveur des éleveurs en dépassant l'hydraulique pastorale pour travailler aussi sur les secteurs plus sociaux comme l'« éducation » et la « santé » en milieu nomade.

La Déclaration de N'Djamena lors du colloque international sur le pastoralisme de 2013 a rappelé l'importance du développement de l'éducation en milieu nomade.

La préparation en 2014-2015 du PRAPS (Banque Mondiale) et du PASTOR (UE AFD) envisageait, dans la logique de la déclaration de N'Djamena, des actions en faveur de l'éducation nomade, mais étant d'un autre secteur des actions en faveur de l'éducation n'ont pas pu être intégrées au PRAPS.

Un Centre de Formation des Instituteurs Nomades (CFIN) à Moussoro, bénéficiant d'un financement de l'AFD, a formé plusieurs séries d'instituteurs, originaires de communautés pastorales mais ceux-ci n'ont généralement pas rejoint ensuite des écoles en milieu nomade. D'ailleurs généralement ils ne seraient pas encore intégrés au service public comme prévu et ne seraient à date pris en charge nulle part. Une fois le certificat obtenu les instituteurs recherchent des postes indépendamment des types de communautés et comme il y a très peu d'écoles en milieu nomade l'opération n'aurait pas atteint son but.

Une étude (Mai à Juillet 2015), de l'éducation en milieu nomade a été effectuée dans le cadre du projet national de Renforcement de l'Éducation PREBAT appuyé par l'UNICEF.

En 2015 formalisation par la Plateforme Pastorale du Tchad d'un groupe de travail éducation nomade.

2018 – 2022 Dans le cadre du Programme PROQEP la Coopération suisse a continué son appui à l'éducation en milieu nomade et l'ONG Enfants du Monde a créé deux écoles en milieu nomade auprès du lac Fitri et envisageait en 2020 d'appuyer des écoles en milieu nomade dans le Wadi Fira.

En Novembre 2019 à Moussoro « forum de réflexion sur l'éducation des enfants en milieu nomade », 25-27 novembre 2019 (Fondation Imam Goukouni Nour pour la Bienfaisance - FICOB)

2) La préparation de l'action pilote du PASTOR

Entre mars et mai 2018, le PASTOR (MEPA) et la DPENIES (MENPC), pour préparer l'« action pilote – éducation en milieu nomade » du PASTOR ont réalisé trois missions conjointes de « cadrage » dans les trois zones d'intervention du PASTOR (Centre, Est et Sud) pour y identifier de possibles sites, partenaires

et actions 4. Ces missions ont notamment permis de mieux connaître les « écoles nomades »⁵ existantes et leurs situations, et à s'entretenir avec des représentants provinciaux des pasteurs, du personnel des services déconcentrés du Ministère de l'Éducation Nationale et des pasteurs eux-mêmes dans leurs campements, sur les possibilités de nouvelles actions en faveur du développement de l'éducation des enfants des pasteurs.

Même en admettant que toutes les situations ne pourraient pas être couvertes, il était au départ souhaité que l'action pilote s'applique à plusieurs des très diverses situations des éleveurs de la zone couverte par le PASTOR (zones agro-écologiques diverses, systèmes d'élevage divers, sociétés de cultures diverses,...). Pour cela les missions conjointes ont voulu visiter l'ensemble des provinces concernées par le PASTOR.

Les conclusions de ces missions peuvent être résumées à trois points principaux:

- i.* Des dizaines, et éventuellement des centaines, au niveau national, d'écoles communautaires fixes « en milieu nomade » ont été créées par des communautés d'éleveurs, surtout lors des années 2010-2013, généralement avec des enseignants suggérés par le MENPC, mais elles ne sont pas régulièrement suivies par les services et beaucoup d'entre elles ne sont même pas connues d'eux;
- ii.* il y a une vraie demande en milieu nomade pour des appuis à la création de nouvelles écoles;
- iii.* toutes les écoles communautaires en milieu nomade visitées lors des missions étaient « fixes »⁶ à l'exception de l'école « mobile » rencontrée à Amdouma, en bordure du Parc national de Zakouma qui est appuyée par African Parks Network (APN), qui est en charge de la gestion du parc, mais il y a une demande forte pour la création d'écoles communautaires « mobiles » qui pourraient s'adapter aux déplacements des communautés « transhumantes » ou « nomades ».



Tente, mobilier et enfants de l'école mobile de Amdouma (Salamat) appuyée par African Parks Network (APN)

⁴ La première mission a visité le Moyen-Chari (Roro, Danamadji, Maro, Sido et Koumogo) et le Mandoul (Moïssala, Koumra, Goundi et Bédjondo). La deuxième mission a visité le Batha (Ati, Yao, Ndjamen Bilala), le Guera (Melfi, Bitkine, Mangalmé, Mongo) et le Salamat (Zakouma, An Douma, Am Timan). La troisième mission a visité le Sila, le Ouaddai, l'Ennedi Ouest, l'Ennedi Est et le Wadi-Fira (Biltine, Amzoer).

⁵ Le terme « école nomade » est souvent utilisé « officiellement » mais on utilisera plutôt le terme « école en milieu nomade ». En effet on peut utiliser ce terme pour une école « fixe » (non nomade) si elle scolarise des enfants de familles d'éleveurs dont une partie part en « transhumance » avec les troupeaux (ces familles constituent le « milieu nomade »).

⁶ Bien que cette idée aie été suggérée lors de l'étude de J Swift 2010, dans les zones visitées aucune « école relais », qui pourrait recevoir des enfants des pasteurs transhumants pour une partie de l'année scolaire, ne semble exister. Toutes les écoles « en milieu nomade » existantes seraient fixes (sauf l'exception de l'école appuyée par le parc de Zakouma)

Constatant les difficultés que rencontrent les écoles communautaires « en milieu nomade » existantes (batiments précaires utilisés comme salles de classe, manque d'eau, difficultés de paiement régulier des maitres communautaires, manques de matériels scolaires, généralement un seul enseignant qui dans certains cas assure jusqu'aux six classes du primaire avec très peu d'élèves dans les dernières années,...) et la demande de nouvelles écoles par des communautés qui ne souhaitent pas créer des écoles fixes, les missions avaient permis d'identifier diverses actions qui seraient à choisir pour l'action pilote du PASTOR :

- appuis aux écoles communautaires en milieu nomade « fixes » existantes (batiments, forages, latrines, subventions pour les charges des enseignants, pour les fournitures scolaires,...)
- appuis pour la création de nouvelles écoles fixes,
- appuis pour la création d'écoles mobiles,
- expériences de scolarisation « à distance » (radios, téléphonie mobile, documents enregistrés,...)
- appuis aux services du MENPC, (formations des agents au Pastoralisme, préparation de manuels spécifiques, statistiques de suivi des écoles « en milieu nomade »...)

Les missions conjointes (PASTOR-DPENIES) de « cadrage » ou « préciblage » devaient déboucher sur la mission d'un expert spécialisé international, dont le PASTOR attendait des propositions d'orientations prioritaires pour l' « action pilote Éducation » du PASTOR. L'expert international Saverio Krätli⁷ (préidentifié par l'IRAM dans sa proposition technique de 2016) est venu au Tchad du 10 au 28 Juin 2018 et il a été appuyé par l'expert national Zakinet Dangbet. Lors de leur mission des visites conjointes ont été de nouveau organisées dans les provinces préidentifiées lors des missions de cadrage. (Sud Centre et Est). Les principales conclusions de cette mission d'expertise ont été :

- Un système d'éducation à distance pourrait s'avérer très adapté aux communautés d'éleveurs et aux difficultés que rencontre l'État Tchadien à maintenir les enseignants nécessaires dans toutes les zones rurales, mais une action pour développer ce nouveau mode d'éducation exigerait plus de temps et de moyens que ceux prévus pour l'action pilote du PASTOR.
- Les éleveurs mobiles représentent la grande majorité des éleveurs au Tchad et leur sédentarisation n'étant pas à attendre pour que soit développé l'éducation de leurs enfants, l'action pilote devra mettre en place des appuis pour la création, le fonctionnement et le suivi d'un ensemble d'écoles mobiles pilotes pour démontrer qu'elles sont capables d'éduquer les enfants dans des systèmes pastoraux mobiles, selon le standard national de qualité de l'éducation formelle, sans les séparer, ni de leurs familles ni de leurs formations en terme d'économie pastorale, ni demander aux familles de sacrifier leurs objectifs de productivité en tant que pasteurs (par exemple en réduisant leur mobilité).
- Ces écoles « pilotes » seraient des écoles « communautaires pastorales », insérées dans l'éducation nationale en suivant ses principes (formation des enseignants, inspections, manuels et orientation pédagogique,..) et en favorisant la participation des fédérations provinciales des éleveurs comme partenaires locaux, avec des essais à faire dans plusieurs zones pastorales proposées comme suit :
 - **Salamat** (avec des communautés se déplaçant entre le Salamat et le Sila ou le Guera);
 - **Dar Sila** (avec des pasteurs se déplaçant dans le Sila et aussi au Salamat);
 - **Guera** (avec des pasteurs se déplaçant entre le Guera et le Sud Batha);

⁷ spécialiste en pastoralisme et en éducation des nomades ayant eu des expériences notamment d'appui à des programmes d'éducation nomades au Kenya

- **Wadi Fira** (pour des pasteurs se déplaçant dans la zone d'Arada).
- **Mandoul** (pour les pasteurs se déplaçant entre Goundi et la plaine du Mandoul)

3) La définition finale de l'action pilote du PASTOR

Les conclusions et propositions du rapport final de mission de Juin 2018 de l'expert international, qui a été validé par la coordination du PASTOR en Octobre 2018, ont aussi été validées lors d'une réunion le 12 Octobre 2018 du groupe de travail « Éducation nomade » de la Plateforme Pastorale du Tchad. Ensuite la DPENIES du MENPC a préparé, avec une participation de l'équipe du PASTOR, une convention PASTOR-DPENIES qui a défini précisément les actions et les dépenses à prévoir pour la mise en œuvre de l'action pilote « Éducation nomade ». La convention a été signée en fin Décembre 2018 et dès Janvier 2019 elle a pu couvrir des missions de terrain pour la finalisation du choix des écoles pilotes.

La convention PASTOR-DPENIES

La convention, signée à la fin Décembre 2018 entre le Programme d'appui structurant du Développement Pastoral (PASTOR) du Ministère de l'Élevage et des Productions Animales (MEPA) et la Direction de la promotion des écoles nomades, insulaires et enseignements spécialisés et de la promotion civique (DPENIES) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC) couvre une période de trois ans (2018-2021)⁸. Elle définit et fixe les conditions de partenariat entre les deux parties pour la réalisation, dans le cadre du PASTOR, d'actions « pilotes » de mise en place d'écoles communautaires en milieu pastoral et d'actions de renforcement institutionnel de la DPENIES. Un budget de 211 millions de FCFA était prévu pour appuyer la mise en œuvre par la DPENIES des actions programmées qui sont:

- le plaidoyer/sensibilisation auprès des leaders d'opinions, des autorités locales, parents et enseignants des écoles communautaires pastorales « pilotes » ;
- l'appui au démarrage des écoles communautaires « pilotes » (choix des communautés pour la mise en place des écoles,...)
- l'identification, la sélection et la formation initiale puis « continue » des maîtres des écoles communautaires pastorales « pilotes » ;
- l'appui pour l'adaptation de calendriers et horaires aux conditions de vie des enfants nomades ;
- l'appui à la mise aux normes et à l'officialisation des écoles communautaires pastorales « pilotes »
- le suivi-évaluation des activités des écoles communautaires pastorales « pilotes » ;
- le renforcement institutionnel

Les missions pour la confirmation du choix final des écoles pilotes.

Lors de deux missions conjointes PASTOR-DPENIES (Centre, Sud, Est) en Janvier 2019, dans chacune des cinq provinces « validées » par la mission Krätli, des accords avec deux communautés, suggérées par les fédérations provinciales des éleveurs, ont été confirmés pour la création d'écoles communautaires « pilotes » avec l'accord des services déconcentrés du MENPC. La principale évolution par rapport aux propositions de la mission de Saverio Krätli a été l'inclusion dans les dix « écoles pilotes » des cinq provinces de deux écoles communautaires « en milieu nomade » fixes déjà existantes qui se sont ajoutées aux 8 écoles « mobiles » qui ont pu couvrir tous les cinq axes de mobilité suggérés dans les propositions de la mission Krätli. L'inclusion d'écoles communautaires

⁸ Un avenant à cette convention avec une extension de la période de mise en œuvre jusqu'à la mi 2022 avec un renforcement financier pour couvrir les dépenses additionnelles à prévoir a été validé par AFD et est en phase de signature en Novembre 2020.

« fixes » tout en conservant une majorité d'écoles mobiles est apparu pertinent dans le cadre de la prévision par PASTOR et DPENIES d'une ultérieure préparation en fin d'action pilote d'une proposition d'un futur programme d'appui à l'enseignement en milieu nomade. En effet il est apparu qu'une part conséquente des familles du « milieu nomade » étant sédentarisées (souvent partiellement⁹) un appui à des écoles « en milieu nomade » devrait inclure à la fois des écoles « fixes » et des écoles « mobiles ». Il faut aussi citer le cas de l'école « mobile » de Andouma qui a été créée comme une extension de l'« école mobile » qui venait d'être créée avec l'appui de l'APN à proximité du Parc National de Zakouma suite au succès de la première¹⁰.

Tableau 1 : Les « écoles pilotes » du PASTOR choisies dans les 5 provinces

Provinces	Nom des campements (*) écoles fixes	
Sila	Chigal – Fakhara	Bahr Azoum
Salamat	Andouma	Koubo Azarak
Mandoul	Bedaya (pont 1)	Fargani – Goundi (*)
Guera	Tchoffio II (*)	Aboundouroua
Wadi-Fira	Zag Zag	Choukhara

4) Le démarrage des dix écoles pilotes

La phase de démarrage des écoles pilotes a inclus : (i) le choix des maitres communautaires (MC), (ii) la formation des associations de parents d'élèves (APEs) (iii) la formation des maitres communautaires, (iv) la fourniture de matériels scolaires.

Images des écoles « pilotes » de l'action PASTOR-DPENIES (dans des tentes « cérémonielles »)



⁹ Dans diverses zones du pays (surtout au Centre et au Sud) se sont développés des villages d'éleveurs appelés « damrés », où les familles continuent généralement de vivre dans des tentes mais où ils développent aussi des constructions « en dur » (cuisines, dépôts, chambres...). Dans ces « damrés » certaines familles entières transhument, mais pour d'autres familles seulement une partie part en transhumance et les autres (anciens, femmes, enfants) restent en permanence dans le damré, d'autres familles ncore ne vont pas du tout en transhumance). Ces communautés d'éleveurs en partie sédentarisés, développent généralement des cultures parfois les familles d'éleveurs se sont intégrés dans des villages d'agriculteurs

¹⁰ L'école était en phase de création et fonctionne maintenant avec deux enseignants, un embauché par l'APE avec l'appui du PASTOR et l'autre est embauché par APN.



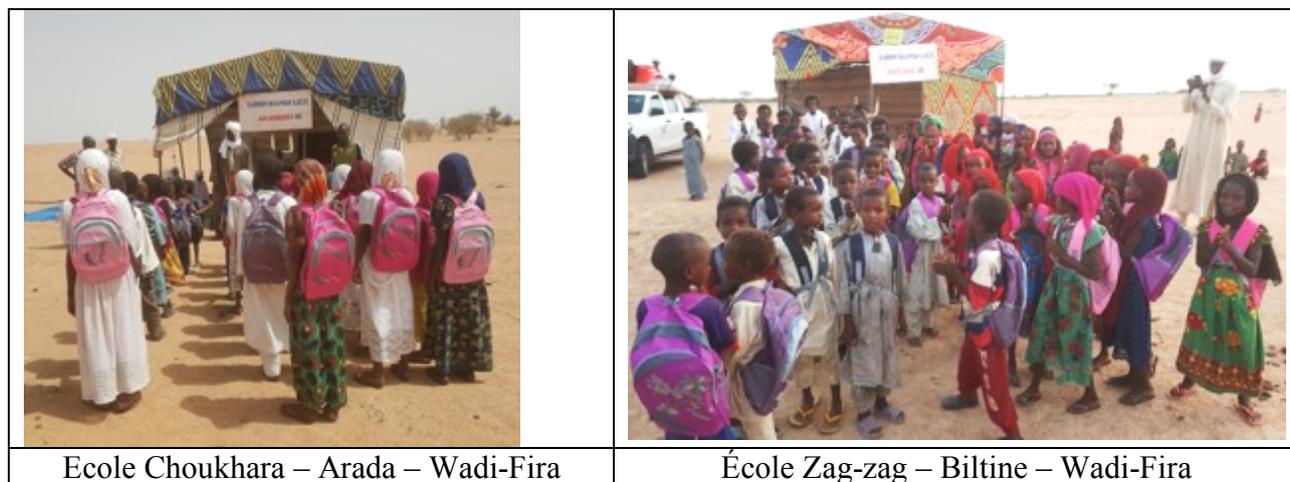
Élèves de CP1 et CP2 de l'école de Farganié – Goundi - Mandoul

(i) Le choix des maitres communautaires (MC)

Comme c'est le principe pour les écoles communautaires, les services déconcentrés du MENPC dans chaque province ont suggéré pour chaque école des maitres communautaires disponibles suffisamment formés et acceptant les conditions proposées par l' « action pilote » PASTOR- DPENIES. Un modèle de contrat, proposé par la DPENIES a formalisé l'embauche des maitres communautaires par les APEs. Dans aucun cas ce choix ne s'est avéré difficile du fait des nombreux maitres communautaires à la recherche d'emplois et du salaire proposé (60 000 FCFA/mois tous les mois de l'année). Malgré les propositions faites aux communautés, dès les premières rencontres, pour qu'elles identifient et proposent des enseignants de leur communauté, ou d'une autre communauté pastorale, seuls deux propositions ont été reçues des dix communautés et seul un de ces deux enseignants a pu être recruté (Bahr Azoum – Sila).

(ii) la formation des associations de parents d'élèves (APEs), des maitres communautaires, et des inspecteurs pédagogiques et fourniture de matériels et équipements.

Avant le démarrage des classes dans les dix écoles choisies (en Mai pour 8 écoles et en Juillet pour les deux du Wadi-Fira), après la confirmation de l'intérêt des parents et le recrutement des dix maitres communautaires, deux missions des techniciens de la DPENIES ont permis la réalisation de deux formations: (i) une du 18 au 24 Mai 2019 à Koumra pour les écoles du Mandoul et du Salamat, (ii) une autre du 27 juin au 9 juillet 2019 à Abéché (pour Guera Wadi-Fira et Sila). Ces formations de quatre jours chacune ont associé : (i) la formation d'une Association des Parents d'Elèves (APE) dans chaque campement, (ii) la formation des MCs, ainsi que celle des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire (IPEPs) concernés, aux conditions spécifiques des écoles pilotes (calendriers, horaires, congés, adaptations aux déplacements, vie dans les campements...) et (iii) l'équipement de chaque école avec des matériels didactiques (manuels et meubles du maitre, cahiers de suivi, tableaux, nattes, ardoises,...). Il faut préciser qu'à titre d'expériences trois écoles (Abandouroua au Guera « ci-dessus » et ZagZag et Choukhara au Wadi-Fira « ci dessous ») ont été dotées de tentes dites « cérémonielles » (que l'on installe pour des cérémonies) pour y réaliser les classes



Ecole Choukhara – Arada – Wadi-Fira

École Zag-zag – Biltine – Wadi-Fira

CHRONOGRAMME DE MISE EN ŒUVRE DE L'"ACTION PILOTE" ÉDUCATION EN MILIEU NOMADE (PASTOR-DPENIES)																														
		2018										2019										2020								
		Mar	Avri	Mai	Jun	Juil	Aout	Sept	Oct	Nov	Dec	Janv	Fev	Mars	Avril	Mai	Jun	Juil	Aout	Sept	Oct	Nov	Dec	Janv	Fev	Mars	Avril	Mai	Jun	Juil
Missions conjointes de cadrage																														
Sud : Mandoul et Moyen Chari		X	X																											
Centre (Batha-Guera) et Est (Sila Salamat)			X	X																										
Est: Ennedis Wadi Fira Ouaddai				X	X																									
Mission expert international					X	X																								
réunion groupe Éducation de la PPT							X	X																						
Convention PASTOR DPENIES										X	X	X																		
confirmation des écoles pilotes																														
Sud et Sila												X	X																	
Guera Wadi Fira Salamat												X	X																	
embauches MC formations APEs																														
axe Sud															X	X														
axe Guera Sila Salamat															X	X														
année scolaire N°1 X et N°2 Y																														
GUERA: Tchoffio															X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
Amandouroua														X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
MANDOUL: Fargani														X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
Bedaya														X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
SILA: Chigal Fakara														X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
Barh Azoum														X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
SALAMAT: Am douma														X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
Koubo Azarak														X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y			Y
WADI-FIRA: Zag Zag																			X	X	X	X	X	X	X	X	X			Y
Choukarha																		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			Y
Mission direction DPENIES ai																														
axe Guera Sila Wadi fira																														
axe Mandoul Salamat Sila																														
Formation "multigrades"																														
Koumra: Sud et Salamat																										X	X			
Abéché: Centre et Est																										X	X			
Mission expérience tentes																													X	X
Mission PPT et tentes																													X	X

6. Une première capitalisation des observations faites au début de la seconde année scolaire des dix écoles pilotes

Cette capitalisation en cours d'action pilote présente les premières hypothèses de conclusions intermédiaires que suggèrent, pour les dix écoles pilotes, les résultats de la première année scolaire (Mai 2019 – Janvier 2020) et le démarrage de la seconde année scolaire (Fevrier 2020- Octobre 2020) avec une suspension nationale des classes, du fait de l'épidémie COVID 19, démarrée à la fin Mars 2020). Ces hypothèses sont présentées sous une forme simple : (i) les éléments encourageants (porteurs d'espoirs de la viabilité d'une action à plus grande échelle en faveur du développement de

la scolarisation des enfants en milieu nomade), (ii) les éléments préoccupants et les questions soulevées, (iii) les futurs travaux envisagés.

6-1). Les éléments encourageants

6 – 1 – 1) L'intérêt des parents

Les parents ont souvent exprimé leur intérêt et la majorité des parents ont massivement libéré tous les jours leurs enfants pour les longues heures de classe à l'école. On a pu constater leur franche satisfaction notamment lors des cérémonies de présentation des résultats aux examens de fin d'année. Les parents étaient pour la plupart fiers des résultats obtenus par leurs enfants et on a même vu un début de compétition entre les deux écoles d'une province. Cependant même si elles sont minoritaires, lors de l'évaluation rapide effectuée en Janvier 2020 toutes les communautés ont reconnu que certaines des familles dans la communauté ne souhaitent pas envoyer leurs enfants à l'école. L'idée que les communautés pastorales se font de l'école nationale semble avoir évolué très profondément. Le rejet de l'école qui avait été imposée par le pouvoir colonial il y a plus de 60 ans ne semble plus s'appliquer à l'Éducation Nationale. L'intérêt pour les communautés pastorales d'avoir le plus possible de leurs jeunes capables de s'exprimer et de comprendre comme une majorité de tchadiens ne semble plus bloqué autant qu'auparavant par une peur qu'ils perdent leur culture et/ou religion. Les parents semblent avoir vu suffisamment d'enfants des communautés pastorales bénéficier de leur intégration à la communauté nationale à travers l'Éducation pour souhaiter que, au moins certains de leurs enfants, aient aussi cette opportunité pour accéder à un autre type de vie mais aussi éventuellement pour pouvoir les appuyer et les représenter. L'alphabétisation de base (en français) et les connaissances de base du calcul apparaissent ainsi comme un avantage pour une majorité d'élèves (utilisation des nouvelles techniques de communication, compréhension de notices des médicaments vétérinaires, comptes...) mais cette question reste encore entièrement à évaluer.

6 - 1 -2) L'acceptation de l'offre scolaire (enseignement standard MEN, en français)

Les parents semblent satisfaits de l'éducation prodiguée selon le standard national (Éducation Nationale). Évidemment les parents n'ont pas d'éléments de comparaison pour éventuellement remettre en question le modèle national et il faudra un temps long pour évaluer l'adaptation du modèle national aux conditions pastorales. Dans la pratique il n'a été possible de démarrer que des classes en français avec des enseignants francophones et certains bilingues. Si beaucoup de communautés disaient souhaiter un enseignement « bilingue » (à la question sur la langue que la communauté aurait souhaité les réponses ont été lors de l'évaluation par le Directeur ai en Janvier 2020: 5/10 enseignement bilingue, 4/10 enseignement en français et 1/10 en arabe) mais, alors que seuls des enseignements en français ont pu être organisés par les services déconcentrés du MENPC, toutes semblent avoir apprécié/accepté l'enseignement en français (beaucoup disent que l'école coranique en arabe complète déjà suffisamment l'école nationale en français).

6 – 1 – 3) Les services du MENPC acceptent les modifications de calendrier et d'horaires

L'expérience semble bien démontrer qu'il n'était pas difficile pour les services du MENPC d'accepter une modification du calendrier (démarrage des premières classes en Mai ou Juillet, dates des congés non préfixés et variables selon les priorités des élèves, ...). Certains agents du MENPC ont cependant encore du mal à comprendre qu'il ne s'agit pas de fixer un calendrier et un horaire valable pour tous les élèves mais qu'il faut plutôt admettre et organiser des calendriers et des horaires adaptés aux conditions de chaque communauté et qu'ils peuvent être variables. Il faut préciser que les deux écoles « fixes » et quatre des huit écoles mobiles, ont proposé, du fait de l'importance de leurs activités agricoles, un retour au calendrier national pour que les enfants appuient les travaux champêtres lors de la saison des pluies. Les communautés des zones « uniquement » pastorales (Wadi

Fira, Salamat) semblent préférer que l'école fonctionne pendant la saison des pluies malgré les quelques difficultés que cela provoque.

Pour les horaires il apparaît qu'en conditions pastorales les enfants se lèvent le plus souvent très tôt (avant l'aube) mais ont souvent des obligations de prières et récitations avec le marabout puis des tâches avec/pour les animaux (abreuvements et déplacements) et des tâches « ménagères » pour les filles avec surtout des déplacements pour aller chercher l'eau de la maison. En comptant les déplacements pour rejoindre l'école à pied, dans beaucoup de cas un accord a du être trouvé et l'horaire de démarrage de l'école a du être « retardé » (7 30 , 8 00 ou plus) pour éviter les retards des élèves. Ce décalage par rapport à l'horaire pratiqué au niveau « national » ne semble pas constituer un risque de réduction du total des heures de classe (généralement il n'y a pas de difficultés à décaler aussi l'horaire de la fin des cours).

6-1-4) L'adaptation des enseignants aux conditions pastorales

Huit des dix enseignants embauchés par les APEs ont régulièrement donné les classes et n'ont pas présenté de réclamations quant aux conditions d'isolement qu'ils vivent dans les communautés pastorales (difficultés de déplacement pour retrouver leurs familles respectives en dehors des périodes de congé, ou pour aller « au marché »,...). Aucune difficulté d'intégration des enseignants dans les communautés (relations personnelles avec les enfants, les familles et/ou leaders communautaires) n'ont été rapportées. La régularité de paiements mensuels par l'APE est plusieurs fois apparue comme l'exigence principale des enseignants et deux demandes d'augmentation des paiements (présentés comme justifiés par les « multiclassés ») ont été exprimées au cours de la seconde année. Le subside mensuel de 60 000 FCFA (soixante mille francs CFA) payé par l'APE aux enseignants tous les mois de l'année (en utilisant les subventions qui leurs sont versées par le PASTOR), est proche du salaire minimum officiel et près du double des salaires communément versés aux maîtres communautaires (MC) des écoles communautaires du pays (35 à 40 000 FCFA/mois et souvent seulement lors des neuf à dix mois travaillés).

Une des solutions utilisées par toutes les écoles communautaires pour réduire les coûts de l'école est la pratique des classes « multigrades ». Une classe est dite « multigrade » quand l'enseignant (MC) donne en même temps la classe à deux classes ou plus (multi-grade dite à deux niveaux, à trois, quatre niveaux ou plus,...). Dans les dix écoles communautaires, après une formation spécifique organisée en première année, l'ensemble des enseignants semble avoir réussi à organiser l'enseignement aux deux classes CP1 et CP2 en même temps. La proposition de l' « action pilote » du PASTOR - DIESAU est de ne pas dépasser deux classes par enseignant (multigrades à deux niveaux) mais dans les conditions des communautés « hors projet-programme » on peut imaginer qu'un enseignant sera amené à gérer des classes multigrades à trois, quatre niveaux et même plus du fait des limites de financement des parents et de la réduction généralement rapide du nombre d'élèves par classe. Dans un éventuel futur programme, un appui de l'État tchadien, pourrait être proposé par l'affectation aux écoles communautaires qui auraient pu financer deux enseignants (MCs), d'un enseignant intégré à la fonction publique (fonctionnaire). Une prime qui pourrait être versée par la communauté à un tel fonctionnaire pourrait mieux garantir sa permanence dans la communauté.

6-1-5) La mobilité des écoles, même sur de grandes distances, ne semble pas « difficile » à organiser

Pour les éleveurs il semble très encourageant que les congés des élèves et enseignants (suspension de l'école) puissent être fixés aux moments qui les arrangent le plus, c'est-à-dire qu'ils puissent éviter d'avoir à organiser l'école quand c'est très difficile pour eux, mais aussi libérer les enfants pour les travaux champêtres dans le cas de ceux pour qui c'est important (dans ce cas il y a un retour au calendrier « national »). Il est fondamental d'admettre que les réalités peuvent différer pour chaque

communauté, et que ces réalités peuvent varier à tout moment en fonction des conditions (climatiques, de santé animale, de sécurité...). De façon générale pour les élèves « mobiles » deux temps sont particulièrement difficiles : (i) la période de « soudure pastorale » pendant les mois qui précèdent la saison des pluies. L'eau étant rare le groupe de familles tend à « éclater », chacun essayant de trouver sa solution au problème, et les besoins d'utiliser la main d'œuvre des enfants, même les plus jeunes, sont particulièrement accrus ; (ii) les périodes de déplacements de la communauté (transhumance). Ne pas fixer « autoritairement » et de façon immuable les périodes de congés (suspension des classes) et admettre de les adapter pour chaque communauté, mais ce avec un enregistrement et un suivi par les inspecteurs pour garantir le nombre d'heures de classe annuel défini par l'Éducation Nationale (900 heures), ne semble pas trop difficile à organiser. Pour plusieurs communautés c'est la saison des pluies qui est la plus adaptée au fonctionnement de l'école (toutes les familles sont regroupées et les travaux de garde des animaux sont très limités). Le déplacement des matériels et équipements de écoles (tente, meubles du MC, malle avec fournitures et livres, nattes) exige des moyens (chameaux ou charrettes) mais la distance du déplacement ne semble pas créer de difficulté grave. Par ailleurs, si une école est mobile, la distance des déplacements n'a pas semblé déterminante pour les enseignants. Pour plusieurs des enseignants des écoles pilotes, quand on travaille et on vit dans un site isolé, à partir duquel il n'est pas possible de rejoindre la famille en fin de semaine ou en fin de mois, il n'y a pas trop de différences entre travailler dans un site à 50-150 km de sa famille ou dans un site à 500 ou 1000 km de sa famille. Parmi les dix écoles « pilotes », deux écoles sont « fixes », trois ont une petite mobilité (<30 km), trois ont une mobilité moyenne (30 km < 300 km), et deux ont une grande mobilité (> à 300 km). Voir tableau ci-dessous :

Tableau N° 3 Les diverses « mobilités » des « écoles pilotes »

Mobilité	Distances	Provinces	Nom de l'école	Trajets effectués
Nulle	0 km	Mandoul	Fraganié	-
		Guera	Tchoffio II	-
Petite	<30 km	Guera	Ambandouroua	Sites à +/- 25 km de Mongo
		Wadi fira	Zag - Zag	Sites à +/- 15 km de Biltine
		Mandoul	Bedaya	Sites proximité de Bedaya
Moyenne	30 km < 300 km	Wadi fira	Choukhara	Sites dans la zone de Arada
		Sila	Chigal Fakhara	Nord Sila – proximité Goz Beida
		Sila	Barh Azoum	Proximité Kerfi – Bideia Sila
Grande	300 km <	Salamat	Koubo Azarak	Proximité Am Timan - Oum Hadjer
		Salamat	Amdouma	Proximité Zakouma - Mangalmé

6-1-7) Des élèves moyennement nombreux, qui finalisent normalement leur année scolaire

Les statistiques pour les dix écoles fin de première année scolaire (CP1) montrent que :

- Les inscriptions initiales ont été moyennement nombreuses (45 élèves par classe en moyenne) mais cela peut être considéré un peu inférieur à la moyenne nationale (un ratio national élèves/enseignant est de 63 en moyenne).
- La participation des filles est proche de celles des garçons et même parfois supérieure et les résultats des examens ne sont pas significativement différents selon les sexes.
- Seuls quelques enfants inscrits au départ n'ont pas complété leur année scolaire en participant des examens (94% ont passé l'examen)
- les résultats des examens sont moyens (81% reçus 19% redoublants). D'après la « Stratégie intérimaire pour l'Éducation et l'alphabétisation (SIPEA) » (MENPC 2013-2015), au niveau national 22% des effectifs de l'enseignement primaire sont des redoublants et la tendance observée ces dernières années s'écarte largement de la valeur de référence du cadre indicatif

(10%). Selon la dernière statistique nationale le taux de redoublants en CP1 serait de 17,8% ce qui est un peu au dessous de 19% enregistrés en moyenne pour les 10 écoles pilotes.



Le directeur « a i » de la DPNIES s'adresse à la classe de Zag zag

Tableau N° 3 : les statistiques scolaires des 10 écoles pilotes

Résultats de la première année scolaire (CP1 de 2019 - 2020)													taux			taux				
Province	Nom de l'école	localité	inscrits			passé l'examen			admis à l'examen			redoublants			examinés			admis à l'examen		
			garçons	filles	total	garçons	filles	total	garçons	filles	total	garçons	filles	total	garçons	filles	total	garçons	filles	total
Guera	Aboundouroua	Mongo	32	28	60	32	28	60	27	25	52	4	4	8	100%	100%	100%	84,4%	89,3%	86,7%
	Tchoffio II	Mongo-Ati	30	24	54	31	19	50	22	11	32	9	9	18	103%	79%	93%	71,0%	57,9%	66,0%
Wadi Fira	Zag - Zag	Biltine	37	21	58	31	20	51	22	14	36	9	6	15	84%	95%	88%	71,0%	70,0%	70,6%
	Choukhara	Arada	32	26	58	32	22	54	32	18	50	2	2	4	100%	85%	93%	100,0%	81,8%	92,6%
Sila	Chigal Fakhara	Goz Beida	27	10	37	27	10	37	21	9	30	6	1	7	100%	100%	100%	77,8%	90,0%	81,1%
	Bahr Azoum	Kerfi	40	30	70	35	27	62	24	22	46	5	6	11	88%	90%	89%	68,6%	81,5%	74,2%
Salamat	Koubo Azarak	Am Timan	40	10	50	39	9	48	29	8	37	10	1	11	98%	90%	96%	74,4%	88,9%	77,1%
	Andouma	Abou Deia	32	16	48	31	14	45	25	14	39	4	2	6	97%	88%	94%	80,6%	100,0%	86,7%
Mandoul	Farganié	Goundi	54	48	102	54	44	98	45	35	80	10	8	18	100%	92%	96%	83,3%	79,5%	81,6%
	Pont 1 -	Bedaya	17	14	31	16	14	30	16	14	30	1		1	94%	100%	97%	100,0%	100,0%	100,0%
TOTAL			341	227	568	328	207	535	263	170	432	60	39	99	96%	91%	94%	80,2%	82,1%	80,9%
MOYENNE			28,4	39,75	44,8	26,8	37,1	39,9	21,7	30,1	24,6	5,21	7,26	5,43	94%	93%	94%	80,9%	81,1%	81,0%

Les absences des élèves (généralement chargés par les parents de tâches d'élevage) sont souvent citées par les enseignants et font l'objet de multiples rappels aux parents mais elles ne semblent pas avoir trop affecté les résultats finaux. Lors des visites, les missionnaires sont généralement « impressionnés » par la concentration générale des élèves et leurs capacités de mémorisation et d'expression orale. On rapproche souvent les tâches et responsabilités que les enfants des éleveurs doivent traditionnellement assumer en milieu « nomade » à une haute capacité de concentration.

6-1-8) Des équipements et matériels adaptés aux conditions pastorales

Les équipements qui ont fait l'objet d'expériences encourageantes sont : les tentes, les tables et chaise du MC, les tableaux, bidons d'eau, boîtes métalliques pour stockage des livres...

Les tentes

Initialement trois tentes dites « cérémonielles »¹¹ ont été installées dans trois écoles pilotes (2 à Wadi Fira une au Guera). La tente cérémonielle du Guera, où les sites sont plutôt boisés, n'a été que tordue superficiellement par des vents et a exigé des piquets de renforcement mais les sites du Wadi Fira n'étant pas du tout boisés, les vents y étant très forts et très fréquents, les deux tentes ont été soulevées, emportées, brisées et déchirées par les vents. Dans tous les cas les tissus des tentes cérémonielles sont apparus insuffisamment imperméables lors des fortes pluies.



La tente « cérémonielle » d'Abandouroua

La tente traditionnelle « adaptée » de Choukhara

Pour faire une seconde expérience, une mission en Avril 2020 a permis de tester la possibilité d'adapter des tentes familiales traditionnelles aux besoins de la classe. L'idée était que des tentes traditionnelles adaptées (plus hautes et plus grandes mais construites avec les techniques traditionnelles) avaient plus de chances d'être acceptées/appropriées et régulièrement transportées par les communautés. La mission a pour cela étudié en détails les techniques et les matériaux utilisés pour le montage des tentes « familiales » (il est d'ailleurs apparu que des techniques bien différentes sont utilisées dans les diverses provinces).



Maitre communautaire (MC), élèves, tableau, tente et drapeau national à Chigal Faarah (Sila)

¹¹ Tentés avec structure métallique et tissus décorés louées en ville et montées pour les cérémonies de deuil et autres



Le maître et les parents d'élèves (Barh Azoum) devant la nouvelle tente

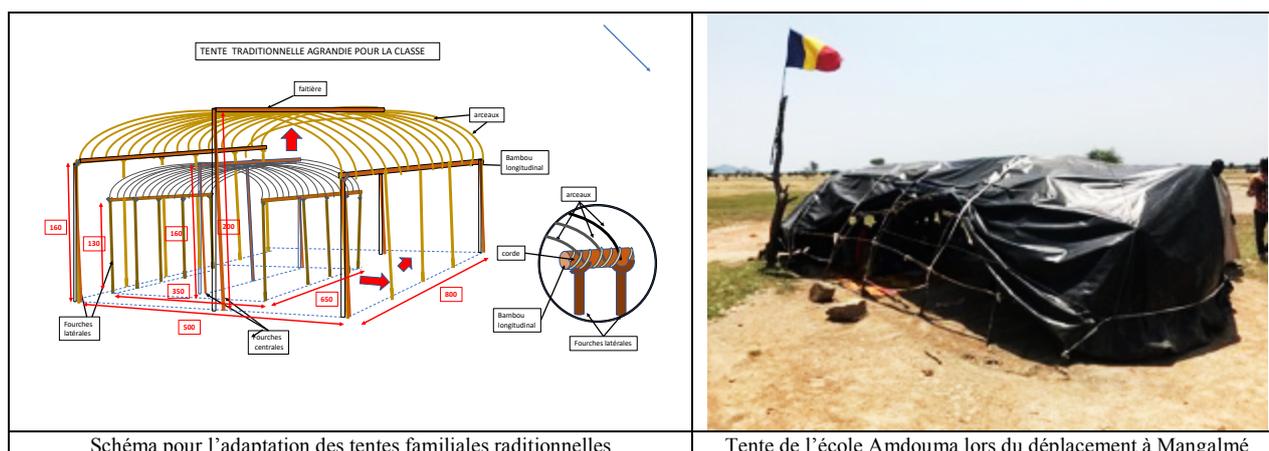


Schéma pour l'adaptation des tentes familiales raditionnelles

Tente de l'école Amdouma lors du déplacement à Mangalmé

Autres équipements

Un tableau en plastique blanc pour marqueurs/feutres, testé par la DPENIES parce qu'il était très léger, n'est pas apparu une bonne solution et il a été remplacé par un tableau « classique » en bois, peint en noir, pour y faire des écritures à la craie, pouvant se plier en deux pour le transport. Une caisse métallique s'est révélée très utile pour protéger des pluies et autres difficultés les livres cahiers et autres matériels que garde le MC. Une chaise pliante et une petite table pliante achetées pour le MC ont été un succès même si après deux ans une des écoles parle de détérioration de ces petits meubles du MC. Un bidon en plastique de 100 l pour garder l'eau des enfants, qui viennent tous avec des gourdes, mais cherchent de l'eau après quelques heures, a été amené en deuxième année pour toutes les écoles pilotes et a toujours été « approprié ». Un drapeau national comme on le trouve devant tous les batiments publics a aussi été distribué et bien accepté.



Bidon pour l'eau, bâche plastique noir, cordes, drapeau

Table et chaise pliantes, natte, tableau

6-1-8) Divers

Alphabétisation des adultes

Lors de la mission avec la PPT à la mi 2020 l'intérêt des communautés pour des cours d'alphabétisation d'adultes a été évoqué dans toutes les communautés. Il leur a toujours été dit qu'ils devaient voir avec le MC ce qui pouvait se faire (notamment le paiement « additionnel ») et que c'était très souhaitable mais complémentaire et à organiser en marge de l'école.

Alimentation des élèves

L'« action pilote » a souhaité ne pas faire dépendre l'école d'une aide alimentaire (cantine) principalement parce qu'une telle aide n'a généralement aucune garantie de pérennité.. Dans plusieurs cas les parents ont parlé de la difficulté pour les enfants de trouver à manger vu que l'école dure plus de quatre heures. Certaines communautés avaient déjà pris l'initiative de faire en sorte qu'une cuisinière vende des beignets ou gâteaux devant l'école. Pour plusieurs autres communautés la mission de Juin 2020 avec l'équipe PPT a suggéré que les parents organisent cette solution locale.

6-2 Les éléments préoccupants et les questions actuellement posées

6-2-1) La réduction des inscriptions (inscriptions incomplètes en CP2 et inscriptions moindres en CP1)

La déperdition des élèves du primaire est un phénomène général et l'ampleur observée dans les 10 écoles « pilotes » n'est pas initialement « éloignée » du mouvement national. En moyenne au niveau national 67% des élèves n'achèvent pas les 6 années du primaire, le taux d'achèvement des filles au primaire (28%) étant plus bas que celui des garçons (46,7%). Alors qu'en première année les inscriptions avaient été tolérantes du fait de l'enthousiasme initial (inscription d'élèves trop jeunes et trop âgés) elles auraient été plus « normales » en seconde année scolaire. Cette ampleur de la déperdition sera cependant à suivre pour pouvoir juger de la viabilité de ces écoles à compléter le cycle du primaire avec suffisamment d'élèves qui pourront continuer le collège.

Certaines observations et comportements de parents (remplacer un enfant par un autre quand le premier ne peut pas venir,...) suggèrent que, même si ils sont initialement intéressés, les parents ne sont pas tous « conscients » de l'exigence de stabilité et du très long investissement qu'exige l'école.

6-2-2) Des difficultés avec les enseignants

Bien que la priorité ait été donnée à des enseignants issus du milieu pastoral, dans un seul cas un tel recrutement a été possible. Pour les deux cas pour lesquels des problèmes graves d'absentéisme ont été reportés, un était le cas d'un enseignant qui n'était pas satisfait et a souhaité abandonner pour faire autre chose (curieusement c'était le seul des enseignants qui était originaire d'une communauté pastorale), l'autre a été le cas d'un enseignant qui a installé sa famille dans un village proche de la communauté et qui y aurait développé des cultures maraichères ce qui l'a amené à beaucoup manquer à son poste (en présentant toujours comme excuses les difficultés avec sa moto). Après des explications/reproches/menaces présentées par l'APE (appuyée par l'équipe PASTOR- DIESAU venue en mission) il semble que la situation s'est normalisée. Un dernier cas à citer est celui d'un des enseignants qui avait été suggéré par la communauté mais s'est avéré d'un niveau professionnel insuffisant selon l'inspecteur qui suivait l'école et qui a été remplacé.

Récemment certains des enseignants (après avoir su que désormais les paiements dépendront au moins en partie des paiements des parents) ont présenté des demandes d'augmentation de leurs subsides sous prétexte qu'ils étaient passé à des classes multigrades à deux niveaux.

Une des communautés a accepté d'intégrer un enseignant avec sa famille (sa femme avec deux très jeunes enfants mais aussi la mère de sa femme). Cette « intégration » s'explique peut être parce que la femme de l'enseignant est d'une communauté « arabe ». Mais le chef du ferrick a bien rappelé que pour nourrir cette famille additionnelle, il a du lui affecter deux vaches laitières et les matériaux pour une tente précaire et que toutes ces personnes et leurs affaires personnelles sont pour la communauté des charges lors des déplacements à ajouter aux équipements et matériels de l'école (location d'une charrette avec son conducteur pour plus de 35 000 FCFA à chaque déplacement).

6-2-3) La taille et la stabilité des communautés d'élèves seront-elles suffisantes ?

Pour un bon fonctionnement des écoles communautaires en milieu nomade, le nombre d'enfants à l'école et donc le nombre de familles ou parents, devront être suffisants pour qu'après répartition des coûts entre les parents concernés, les coûts soient suffisamment réduits pour être assumés régulièrement. La stabilité du groupe de parents de chaque école doit lui aussi être le plus stable possible. Les aménagements de calendrier et la mobilité de l'école peuvent se révéler très positifs mais seront-ils régulièrement suffisants ? Les écoles fixes sur ces deux points semblent souvent mieux « armées » parce que le nombre de familles vivant à proximité (dans le « damré » ou village de tentes « fixe ») est généralement beaucoup plus élevé et les déplacements de familles devant emmener leurs enfants en transhumance plus réduits (il semble aussi que les possibilités de laisser des enfants avec une autre famille pourrait être supérieur dans les « damrés », villages d'élèves « fixés » ou qui ne transhument qu'en partie.

En deuxième année on a constaté au moins deux cas d'instabilité du groupe « mobile » de parents qui expliquent la réduction des enfants en CP2 et des inscriptions en CP1 en seconde année (Choukhara à Wadi Fira, Barh AZoum au Sila) et un groupe « mobile » a parlé de devenir « fixe » (Chigal Fakhara, Sila).

6-2-4) Les parents pourront ils supporter les coûts de l'école ?

C'est certainement la principale préoccupation. En l'absence d'affectations d'enseignants fonctionnaires qui accepteraient les conditions ou de subventions « importantes » et payées régulièrement (type APICED), un vrai risque pour l'école serait de perdre les enseignants si ceux-ci ne peuvent attendre des paiements qui ne seraient pas réguliers. Il y a aussi un risque de voir seulement les éleveurs les plus riches pouvoir, en plus des coûts de l'école, payer de jeunes bergers salariés pour faire les travaux qu'auraient fait les enfants qui seront scolarisés. Si le ratio élèves par enseignant est élevé (50 ou 60) le coût annuel des paiements des MCs par enfant scolarisé avoisinerait 12 à 15 000 FCFA ce qui est moindre que la valeur locale d'un jeune bétail ou chevreau (ou bien trois ou quatre litres de beurre de lait de vache). Considérant les quantités produites par les familles, si on ne se préoccupe pas des périodes de crise, ce niveau de coût annuel (un jeune mouton par élève scolarisé) est sûrement acceptable pour la grande majorité des familles d'éleveurs mais :

- il peut y avoir plus d'un enfant scolarisé par famille
- un enfant pendant les heures à l'école n'effectue plus de tâches « productives »
- ce coût s'étend sur de nombreuses années
- le coût du (es) MC(s) n'est pas le seul et les autres coûts (fournitures, livres, équipements) peuvent, selon les choix, plus que doubler le coût final d'une scolarisation.

Évidemment la question du coût pour les parents change beaucoup si le ratio élèves par enseignant est inférieur à la moyenne de 60 enfants/enseignant. Cependant dans certaines communautés, orientées par le chef, toutes les familles contribueraient même si elles n'ont pas d'enfants scolarisés ce qui peut faciliter...

Il faut aussi citer les autres dépenses pour la communauté que sont le logement des enseignants (tentes même les moins chères), l'eau qu'ils ne doivent pas aller chercher, l'alimentation de base tous les jours qui leur est souvent fournie (céréales avec sauce), les aides pour les déplacements du campement au marché... Quand par exemple une communauté doit « héberger » deux ou trois MCs pour « couvrir » les années du primaire le « poids » pour les communautés peut apparaître « lourd ». surtout si la communauté est moins nombreuse (ou que de nombreuses familles ne sont pas convaincues de vouloir scolariser leurs enfants).

6-2-5) Comment assurer les inspections des enseignants et les formations complémentaires

Les déplacements des inspecteurs vers les zones pastorales, où s'installent les éleveurs, constituent des coûts additionnels. Elles exigent généralement le déplacement d'un guide de la communauté et un repas pour l'inspecteur (ce qui n'est pas le plus difficile). De même les déplacements de l'enseignant (congrés, formations, ...) seront plus chers que ceux des enseignants en général dans le milieu rural. Les déplacements à grande échelle lors des saisons des pluies soulèvent aussi la question de la suspension des inspections quand l'école se trouve très loin de la zone de travail de l'inspecteur « officiel » qui suit l'école généralement dans la zone de stationnement de l'école en saison sèche.

6-2-6) Les écoles « pilotes » sont elles représentatives ?

Les écoles choisies pour être des « pilotes » du programme PASTOR-DIESAU ont été proposées par les partenaires provinciaux qui représentent les éleveurs locaux (fédérations provinciales ou une association dans le cas de Arada). Ceux-ci ont choisi des communautés pour lesquels les chefs étaient déjà convaincus de la pertinence et la valeur de l'école « nationale » et qui présentaient des caractéristiques bien adaptées (nombre de familles suffisant, stabilité suffisante du groupe, moyens économiques suffisants et suffisamment stables). Alors que les écoles pilotes auront bientôt deux ans. Les questions qui se posent sont :

- les groupes ethniques « arabes », dominant largement les éleveurs dans les zones choisies, les écoles pilotes ont été créées seulement dans des communautés « arabes ». Pour que les écoles pilotes soient plus représentatives des diverses réalités du pays, un effort aurait pu être fait pour que une ou deux « écoles pilotes » soient créées dans des communautés d'autres « ethnies » : peulhs (présents dans les provinces du Sud) ou même goranes ou zagawas dans le Wadi-Fira.
- Les ratios/répartitions entre les communautés « mobiles » et « fixes », entre celles de petite, moyenne et grande mobilité, mais aussi entre « bouviers » (éleveurs surtout de bovins) chamelliers (éleveurs surtout de dromadaires) et moutonniers (éleveurs surtout de moutons) n'ont pas fait l'objet d'une tentative de représentativité. On devrait, pour « couvrir » ces différentes réalités, étendre des expériences aux autres groupes (les « écoles pilotes » du programme PASTOR-DIESAU ne sont actuellement testées que dans des communautés de bouviers « arabes »).
- La répartition entre les communautés de tailles et de stabilité différentes a aussi été le fruit des indications faites par les partenaires locaux (fédérations) et n'a pas été planifié pour représenter la répartition des diverses tailles de communautés « stables », qui n'est d'ailleurs généralement pas connue des services publics.
- Enfin il y a une hétérogénéité « sociale » et/ou « culturelle » qui n'a pas été prise en compte pour le choix des communautés. Certaines communautés sont plus « pro-école » et d'autres moins et en principe nous n'avons travaillé qu'avec des communautés « pro-école » choisies par les partenaires locaux sans savoir ce qu'elles représentent dans l'ensemble des communautés.

On peut être globalement satisfait de la diversité que l'on observe entre les communautés où les écoles pilotes ont été créées mais la diversité de l'ensemble des communautés d'éleveurs devra être mieux étudiée si on veut préparer une phase de diffusion plus large.

6-2-6) Les difficultés de mise en œuvre de l'action pilote

Pour être plus « complets » dans cette « capitalisation en cours » il nous faut citer diverses difficultés de mise en œuvre de l' « action pilote ».

Des coûts de mise en œuvre élevés

Notamment les achats de livres et manuels (qui pour la majorité se retrouvent sur le marché alors qu'ils ont fait l'objet de dons à l'État tchadien et devraient être distribués gratuitement) sont apparus bien plus chers que prévus dans le budget initial de la convention. Les formations (APEs et MCs) ayant du regrouper les écoles toutes éloignées ont coûté très cher à cause principalement des coûts de déplacement (transports et surtout perdiems) de tous les participants (APEs MCs, techniciens du MENPC, formateurs,...).

Les difficultés rencontrées au cours de la mise en œuvre

On peut citer dans ce chapitre :

- les deux changements au niveau de la DPENIES (devenue en début 2020 DIESAU), après la nomination de chaque nouveau directeur une phase d'information et de mise à niveau sur les détails de l'action pilote a , en partie, ralenti les opérations ;
- Deux suspensions des classes « obligatoires pendant plusieurs mois »: 1) l'état d'urgence décrété dans le Sila et Salamat suite à des tensions « intercommunautaires » en fin 2019 ; 2) les restrictions dues à la pandémie du COVID 19 qui a suspendu les classes en Avril 2020, même si des accords locaux ont été trouvés pour ne pas attendre Octobre ou Novembre 2020 pour redémarrer les classes ;
- La signature et le démarrage des conventions avec les partenaires locaux ont été retardés par les doutes de la direction DPENIES qui avait du mal à admettre la nécessité de l'implication d'autres partenaires que les services déconcentrés du MENPC ;
- Des difficultés administratives et financières ont été observées lors des transferts des subventions aux APEs et aux partenaires locaux (côûts financiers difficiles à préfinancer quand des missions de terrain ne permettaient pas des distributions directes de fonds en espèces par la DPENIES/DIESAU).

6-3) Les travaux encore à démarrer

En cette fin de la seconde année de l'action pilote d'éducation en milieu nomade, des études complémentaires, s'additionnant au suivi actuel des « écoles pilotes » qui devra être poursuivi amélioré (évolution en troisième année), semblent indispensables pour compléter les justifications qui devront appuyer une future proposition de montage d'un éventuel programme d'appui au développement de la scolarisation en « milieu nomade ».

Enquête sociologique « privée »

Les réunions, organisées lors des missions de terrain de suivi des écoles avec les partenaires locaux et les services déconcentrés du MENPC, ne sont clairement pas suffisantes pour connaître valablement les opinions-ressentis des diverses personnes impliquées. Seuls des entretiens « privés » ou « intimes » nous semblent pouvoir relever correctement les opinions des diverses personnes impliquées qui sont : (i) les familles (pères et mères) d'enfants scolarisés, (ii) les familles attendant de pouvoir scolariser un ou plusieurs de leurs enfants, (iii) les familles ne souhaitant pas scolariser leurs enfants, (iv) les enseignants, (v) les responsables des APEs, (vi) les chefs de ferricks ; (vii) les imams ; (viii) les inspecteurs, animateurs du MENPC ; (ix) les enfants,...

Étude des élèves

Comme on l'a développé dans le chapitre 6-2-6) Les écoles « pilotes » sont elles représentatives ? il semble qu'en plus de l'action « pilote » et de son suivi, l'étude d'un échantillon représentatif d'élèves sera nécessaire pour appuyer la préparation de la proposition d'un futur programme d'appui au développement de la scolarisation des enfants en « milieu nomade ». Les principales questions seront le niveau de leur intérêt pour la scolarisation des enfants et les conditions de la faisabilité d'une école (mobile ou fixe, nombre de familles et stabilité du groupe, moyens financiers mobilisables,...).

Connaissance des écoles fixes en milieu nomade existantes

Cette étude avait été prévue initialement et même budgétisée mais sa mise en œuvre n'a pas été possible notamment du fait de la priorité qui a été donnée aux « écoles pilotes ». Dans le cadre des conventions signées avec les « partenaires locaux », une enquête auprès de toutes les écoles communautaires en milieu nomade existantes dans la province devra être organisée (liste des écoles, visites et application d'un questionnaire).

CONCLUSION

Cette capitalisation « en cours » de l'action « pilote » (PASTOR-DIESAU) de scolarisation d'enfants en milieu nomade a visé à faire mieux connaître cette expérience aux partenaires intéressés (MENPC, MEPA, PPT, AFD et autres bailleurs,...). On peut déjà dire que la faisabilité et l'intérêt d'écoles « mobiles » a été « démontrée ». Mais il semble que les conditions de mise en place de ces écoles communautaires seront surtout « garanties » pour de grandes quantités de communautés si une partie des coûts est « appuyée » par des subventions. Sans aucun appui extérieur il semble que rares seront les communautés en mesure d'assumer tous les coûts d'un primaire complet (trois enseignants, équipements, matériels et fournitures...). Cette réflexion intermédiaire a aussi semblé nécessaire pour présenter et justifier les prochaines actions qui sont proposées (enquête sociologique « intime », meilleure connaissance des écoles « en milieu nomade » existantes, étude des éleveurs pour estimer les potentialités de diffusion d'écoles fixes et mobiles en milieu nomade).

Annexe 1 Conclusions de l'enquête DPENIES d'évaluation de Janvier 2020

Introduction

Lors d'une mission conjointe « DPENIES/MENPC et PASTOR/MEPA » de suivi de l' « action pilote » en cours d'éducation en milieu nomade, du 18 au 27 Janvier 2020, Mr Abdelaziz Mahamat Amine, nouveau directeur « ad interim » de la DPENIES, a souhaité faire une évaluation du travail conjoint en cours. Le nouveau directeur avait préparé un formulaire, qui a été renseigné à l'occasion de chacune des réunions (enseignants, associations de parents d'élèves, IPEPs, élèves, partenaires locaux/fédérations) qui ont été faites dans les dix « écoles pilotes » visitées (groupe 1 : 2 écoles du Guera, 2 écoles du Sila, 2 écoles du Wadi Fira, groupe 2 : deux écoles du Salamat 2 écoles du Mandoul). Les réponses aux questions posées ainsi que les conclusions à en tirer pour la continuation de l'action pilote sont présentées ci-dessous

I) Réponses des Inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire (IPEPs)

Dernière visite

La régularité des visites des IPEPs aux écoles pilote a été évaluée par l'analyse du temps passé depuis la dernière visite de l'inspecteur à l'école pilote.

<i>Aboundroua</i>	<i>Tchoffio</i>	<i>Zag-Zag</i>	<i>Choukhara</i>	<i>Bahr Azoum</i>	<i>Chigal Fakhara</i>	<i>Koubo Azarack</i>	<i>Andouma</i>	<i>Bédaya</i>	<i>Fargani</i>
1 mois	10 mois	2 mois	2 mois	2 mois	7 mois	6 mois	1 mois	1 mois	<1 mois

Les temps passés depuis la dernière visite étaient très hétérogènes et les inspecteurs avaient visité en moyenne trois mois auparavant. Dans plusieurs cas le changement du poste d'IPEP explique ce temps long. A l'occasion de la mission il est apparu que tous les inspecteurs avaient reçu récemment des motocyclettes pour leur déplacements (Programme PASEP du MENPC) mais tous ont dit être gênés par le fait qu'ils ne reçoivent aucun moyen financier pour le fonctionnement de ces motos.

Évaluation des IPEPs

La synthèse faite en quelques mots par les IPEPs a fait apparaître trois constats dominants : 1) l'irrégularité de la présence des enfants en classe (4/10), 2) l'engouement des parents (2/10), 3) enclavement prolongé provoqué par l'état d'urgence décrété suite à des tensions « intercommunautaires » (Sila et Salamat).

<i>Aboundroua</i>	<i>Tchoffio</i>	<i>Zag-Zag</i>	<i>Choukhara</i>	<i>Bahr Azoum</i>	<i>Chigal Fakhara</i>	<i>Koubo Azarack</i>	<i>Andouma</i>	<i>Bédaya</i>	<i>Fargani</i>
-------------------	-----------------	----------------	------------------	-------------------	-----------------------	----------------------	----------------	---------------	----------------

Retards et absences des élèves	Insuffisance des documents	régularité des enfants	Engouement des parents	Instabilité des enfants	Influence de l'état d'urgence	Enclavement prolongé de l'école	Mobilité des parents	Adhésion des parents	Disponibilité de l'enseignant
--------------------------------	----------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------------	---------------------------------	----------------------	----------------------	-------------------------------

Points forts

Pour les IPEPS les deux points forts sont l'implication du PASTOR (10/10) et celle des parents (3/10).

Pour l'implication du PASTOR elle est citée en général (4/10), mais sont aussi citées spécifiquement : a) la formation des MCs (4/10), b) les fournitures scolaires fournies (3/10), c) la prise en charge des maîtres communautaires : MC (2/10).

Pour les parents leur implication est citée en général (2/10) et du fait de l'augmentation observée des effectifs (1/10).

<i>Aboundroua</i>	<i>Tchoffio</i>	<i>Zag-Zag</i>	<i>Choukhara</i>	<i>Bahr Azoum</i>	<i>Chigal Fakhara</i>	<i>Koubo Azarack</i>	<i>Andouma</i>	<i>Bédaya</i>	<i>Fargani</i>
Implications des parents et PASTOR	Augmentation des effectifs + formation MC	Prise en charge MC par PASTOR	Implication effective du PASTOR	Fournitures et formation des MC	Implication des parents et PASTOR	Fournitures et formation MC	Prise en charge des MC par PASTOR	Fournitures et formation MC	Implication active du PASTOR

Rôles des partenaires locaux (fédérations provinciales des éleveurs)

Dans tous les cas les conventions entre la DPNIES et les partenaires locaux (fédérations provinciales des éleveurs) soit venaient d'être signées (Guera Wadi Fira Sila) soit étaient attendues sous peu (Mandoul, Salamat). Dans la plupart des cas les partenaires locaux avaient participé du choix des communautés et du démarrage de l'école, mais en attente de moyens annoncés par le PASTOR (motos et moyens financiers), elle n'avaient généralement pas démarré leurs visites régulières et rapport. Les réponses des IPEPS enregistrées sur les rôles des partenaires locaux (appuis complémentaires aux MC, sensibilisation des parents) ont été toutes « théoriques » (explications données par la mission) puisque les collaborations n'avaient pas encore démarré.

Moyens logistiques attendus.

En dehors des moyens de fonctionnement des motos déjà cités, les IPEPs ont tous repris les besoins de salles de classe (tentes/écoles mobiles, constructions/écoles fixes) qui avaient été annoncées lors de la mission.

II) Réponses des enseignants : maîtres communautaires

Appréciation générale

À la question « comment avez-vous vécu l'année scolaire précédente ? » les réponses des MCs ont été : bonne (4/10), acceptable ou assez bonne (4/10), difficile ou pénible (2/10).

<i>Aboundroua</i>	<i>Tchoffio</i>	<i>Zag-Zag</i>	<i>Choukhara</i>	<i>Bahr Azoum</i>	<i>Chigal Fakhara</i>	<i>Koubo Azarack</i>	<i>Andouma</i>	<i>Bédaya</i>	<i>Fargani</i>
Pénible	Difficile	Bonne	Acceptable	Bonne	Acceptable	Assez bonne	bonne	Bien	Acceptable

Il semble qu'il n'y a pas de lien direct entre l'enclavement et la satisfaction des enseignants. Par exemple les appréciations les plus négatives ont été toutes deux faites dans le Guéra où les conditions d'enclavement (distance et temps de transport vers la ville) sont parmi les meilleures. À une autre occasion il sera utile de demander plus en détail quels sont les difficultés rencontrées par les enseignants (MCs).

Atteinte des objectifs visés

Généralement les objectifs visés par les enseignants ont été entièrement atteints (8/10), mais dans un cas en grande partie atteints (1/10), et un autre partiellement atteints (1/10)

<i>Aboundroua</i>	<i>Tchoffio</i>	<i>Zag-Zag</i>	<i>Choukhara</i>	<i>Bahr Azoum</i>	<i>Chigal Fakhara</i>	<i>Koubo Azarack</i>	<i>Andouma</i>	<i>Bédaya</i>	<i>Fargani</i>
Oui	Partiellement	Oui	Oui	Oui	Oui	Entièrement	Oui	En grande partie	Oui

Les chiffres du moment présentés par les enseignants lors de la mission ont été :

Province	Wadi Fira		Guera		Salamat		Sila		Mandoul		Total	Moyenne
	<i>Zag-Zag</i>	<i>Choukhara</i>	<i>Tchoffio</i>	<i>aboundroua</i>	<i>Koubo Azarack</i>	<i>Andouma</i>	<i>Bahr Azoum</i>	<i>Chigal Fakhara</i>	<i>Bédaya</i>	<i>Farganie</i>		
Nom de l'école											10 écoles	par école
Nb élèves inscrits 2019	58	58	54	60	50	48	70	37	31	102	568	56,8
Nb filles inscrites	21	26	24	28	10	16	30	10	14	48	227	22,7
Nb élèves ayant passé examen	51	54	50	60	48	45	62	37	30	98	535	53,5
Nb filles passés examens	20	22	19	28	9	14	27	10	14	44	207	20,7
Nb reçus examen	36	50	32	52	37	39	46	30	30	80	432	43,2
Nb filles reçues	14	18	11	25	8	4	22	9	14	35	160	16
nb redoublant	15	4	18	8	11	6	11	7	1	18	99	9,9
nb filles redoublant	6	2	9	4	1	2	6	1	0	8	39	3,9

Ce qui donne les taux suivants :

Province	Wadi Fira		Guera		Salamat		Sila		Mandoul		Moyenne
Nom de l'école	Zag-Zag	Choukhara	Tchoffio	aboundroua	Koubo Azarack	Andouma	Bahr Azoum	Chigal Fakhara	Bédaya	Farganie	par école
% des filles/total élèves	36,2	44,8	44,4	46,7	20,0	33,3	42,9	27,0	45,2	47,1	40,0
% passé l'examen/inscrits	87,9	93,1	92,6	100,0	96,0	93,8	88,6	100,0	96,8	96,1	94,2
% filles examen/inscrites	95,2	84,6	79,2	100,0	90,0	87,5	95,2	95,2	95,2	95,2	95,2
% élèves reçus/passés l'examen	70,6	92,6	64,0	86,7	77,1	86,7	74,2	81,1	100,0	81,6	80,7
% filles reçues à l'examen	70,0	81,8	57,9	89,3	88,9	28,6	81,5	90,0	100,0	79,5	77,3
% élèves redoublants/examinés	29,4	7,4	36,0	13,3	22,9	13,3	17,7	18,9	3,3	18,4	18,5
% filles redoublantes/examinées	30,0	9,1	47,4	14,3	11,1	14,3	22,2	10,0	0,0	18,2	18,8

On a ainsi des classes de 56,8 élèves en moyenne (minimum 31 maximum 102), un taux d'abandon moyen de 5,8 % (12,1% maximum minimum 0%), en moyenne 80,7% de ceux qui ont passé l'examen ont réussi (70,6% minimum 100,0% maximum). Du point de vue du genre en moyenne 40% des élèves sont des filles, leur taux d'abandon est un peu inférieur (4,8% alors que la moyenne est 5,8%) et leur taux de réussite à l'examen final (77,3%) est légèrement inférieur à la moyenne (80,7%).

Ces chiffres semblent confirmer un fonctionnement très « normal » de ces premières classes de CP1.

Formation sur les méthodes pour une « classe multigrade »

Tous ont admis ne pas être compétents et avoir besoin d'une formation sur les méthodes pour une « classe multigrade ».

III) Réponses des associations de parents d'élèves (APEs)

La langue d'enseignement

Alors que dans toutes les écoles pilotes la langue d'enseignement est le français, les réponses des APEs font apparaître beaucoup de demande d'enseignement bilingue alors que l'organisation d'un tel enseignement n'est pas réalisable. Pour les 10 écoles : 5 demandes d'enseignement bilingue, 4 demandes d'enseignement en français et 1 en arabe.

<i>Aboundroua</i>	<i>Tchoffio</i>	<i>Zag-Zag</i>	<i>Choukhara</i>	<i>Bahr Azoum</i>	<i>Chigal Fakhara</i>	<i>Koubo Azarack</i>	<i>Andouma</i>	<i>Bédaya</i>	<i>Fargani</i>
Français /arabe	Français	Français /arabe	Français /arabe	Arabe	Français	Français /arabe	Français /arabe	Français	Français

Contribution financière des parents

Tous les APEs ont confirmé qu'ils pourront contribuer financièrement pour le paiement des charges des maitres communautaires

Alphabétisation des parents

Tous les APEs ont confirmé l'intérêt de certains parents à être alphabétisés.

Parents réticents pour la scolarisation de leurs enfants

Tous les APEs ont confirmé que dans leur communauté certains parents ne souhaitaient pas (étaient réticents) que leurs enfants aillent à l'école.

Le genre est il un handicap ?

Pour tous les APEs le genre n'est pas un handicap. Les filles peuvent aller à l'école autant et aussi bien que les garçons.

IV) Réponses des Élèves

Pour chaque école un jeune est venu répondre aux questions lors de la réunion. Ils ont tous déclaré que leurs parents les encouragent à réussir à l'école.

Ils ont aussi tous souhaité que les autres enfants puissent regagner l'école.

Leurs réponses quand on leur a demandé leur vision des conditions d'apprentissage, ont été : difficiles (2/10) – acceptables 4/10) -satisfaisantes (4/10) ou excellentes (0/10).

Conclusion

La mission conjointe de Janvier 2020 a permis une « évaluation » en fin de première année scolaire dans les dix « écoles pilotes». Les principales conclusions sont :

- Il y a un engouement des parents notamment par des effectifs nombreux et assez stables (peu d'abandons)
- Les enseignants s'adaptent bien à leurs conditions de vie et de travail
- Le PASTOR s'implique « valablement » dans la prise en charge des MCs, les fournitures scolaires et les formations des MCs
- Les taux de réussite aux examens et d'abandons sont « normaux » pour les garçons et les filles
- L'irrégularité de la présence des enfants est le principal problème
- Tous les MCs souhaitent être formés pour les classes mutli-grades
- Tous s'intéressent aux appuis « annoncés » pour les salles de classe

Annexe 2 Éléments de l' Annuaire Statistique scolaire 2018/201

L'Enseignement Primaire compte 11 702 écoles en 2018/2019 contre 11 336 en 2017/2018 soit une augmentation de 3%. La répartition d'écoles par statut donne 5131 écoles publiques soit 44%, 5039 écoles communautaires soit 43% et 1532 écoles privées 15% contre respectivement 5012 publiques soit 45%, 4705 communautaires soit 42% et seulement 1it 13% l'année précédente.

Effectifs d'élèves dans l'enseignement primaire par DPEJ et selon le mode de fonctionnement

DPEJ	Classe à un seul niveau						Total Classes à un seul niveau	Classes multigrades à deux niveaux	Classes multigrades à trois niveaux	Classes multigrades à quatre niveaux	Classes multigrades à cinq niveaux	Classes multigrades à six niveaux	Ensemble
	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2							
Total général	423 506	315 571	245 642	205 510	167 352	137 352	1 494 933	787 729	101 287	48 327	14 448	22 064	2 468 788

Effectifs d'élèves de l'enseignement primaire par niveau d'études selon la langue d'apprentissage et le genre

Niveau Etude	Français			Arabe			Bilingue			Ensemble		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
CP1	351 833	276 801	628 634	21 675	21 251	42 926	32 155	24 896	57 051	405 663	322 948	728 611
CP2	256 065	197 298	453 363	15 859	16 703	32 562	24 848	18 444	43 292	296 772	232 445	529 217
CE1	205 230	154 441	359 671	11 000	12 946	23 946	19 802	14 797	34 599	236 032	182 184	418 216
CE2	165 897	122 116	288 013	8 180	10 296	18 476	15 498	11 696	27 194	189 575	144 108	333 683
CM1	127 384	92 976	220 360	5 952	8 225	14 177	11 972	9 179	21 151	145 308	110 380	255 688
CM2	104 126	71 663	175 789	4 596	6 507	11 103	9 575	6 906	16 481	118 297	85 076	203 373
Total général	1 210 535	915 295	2 125 830	67 262	75 928	143 190	113 850	85 918	199 768	1 391 647	1 077 141	2 468 788